

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Uuden rehtorin perehdytys ja koulutus Pirkanmaan  
peruskouluissa**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

**OLLI PUSA**

Marraskuu 2014

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella pirkanmaalaisten peruskoulun rehtoreiden työn aloitusta. Erityisesti tässä työssä kiinnitettiin huomiota uusien rehtoreiden perehdyttämiseen ja kouluttautumiseen. Tämän tutkimuksen aineisto muodostui kahdentoista pirkanmaalaisen rehtorin haastattelusta. Tutkimuksessa oli rehtoreita seitsemästä eri Pirkanmaan kunnasta tai kaupungista. Haastatelluista rehtoreista miehiä ja naisia oli molempia mukana kuusi kappaletta. Haastatellut rehtorit työskentelivät erikokoisissa kouluissa ympäri Pirkanmaata. Mukana oli muutama rehtori yläkoulusta sekä yhtenäiskoulusta, suurin osa rehtoreista työskenteli alakoulussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa osassa. Puolet haastatteluista tehtiin keväällä 2012 ja loput keväällä 2014. Kysymysrungot erosivat hieman toisistaan eri kerroilla. Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmän avulla.

Tutkimuksen teoriaosuus muodostuu suomalaisen peruskoulun rehtorin työn historiasta sekä rehtorin työn vaatimuksista, nykytilanteesta ja lyhyestä rehtorin työn kansainvälisestä vertailusta. Teoriaosuuden tarkoituksena on lisätä ymmärrystä menneestä sekä siitä miten muualla toimitaan, jotta voidaan paremmin ymmärtää nykytilannetta.

Tutkimukseni perusteella uusien rehtoreiden perehdyttämisessä on paljon kehitettävää. Tutkimuksen mukaan yhdelläkään tutkimukseen osallistuneista kunnista ei ole olemassa systemaattista rehtorin perehdyttämisohjelmaa. Vain yhdessä tutkimuksessa mukana olevassa kunnassa oli käytössä mentorijärjestelmä, eli uudelle rehtorille nimettiin lähikoulun rehtori opastajaksi. Tutkimuksessa ilmeni, että on olemassa hyviä käytänteitä uuden rehtorin aloitukseen, mutta ne eivät ole yleisesti käytössä, vaan pikemminkin yksittäisiä sopimuksia edeltävän ja uuden rehtorin kesken. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista rehtoreista ei ollut tyytyväinen saamaansa perehdytykseen. Tutkimuksessa ilmeni myös, että rehtoreiden koulutuksessa on edelleen kehitettävää. Rehtorikoulutuksen kirjo on sekava, eikä itse johtamisen koulutusta, jota rehtorit selvästi eniten kaipaivat ole tarjolla rehtorikoulutuksen saralla, vaan se pitää hakea muualta.

Tämän tutkimuksen perusteella suosittelen vahvasti, että kunnat ja työnantajat miettisivät uuden rehtorin perehdyttämiskäytäntöjään. Uuden rehtorin aloituksessa on tärkeää, että rehtorille nimetään mentori, suunnitellaan yhdessä tarkoituksenmukainen koulutustarve, mietitään perehdyttäminen tarkasti sekä otetaan koulun erikoistilanne huomioon rehtorin työmäärässä, esimerkkinä rakennusprojekti tai koulun muutosprojekti yhtenäiskouluksi.

Koulun johtamisessa ja rehtorin toimivallassa on tapahtunut valtava muutos verrattaessa mennyttä ja tätä päivää. Peruskoulun rehtoreilla on suuri vastuu tämän päivän koulusta, mutta myös tulevaisuuden koulusta. Koulujen yksikkökoot kasvavat ja rehtorit johtavat yhä suurempia yksiköitä yhä suurempien paineiden alla. Olisi hyvin tärkeää, että rehtoreille luotaisiin kunnolliset olosuhteet toteuttaa omaa johtamistyötään. Tällä hetkellä uusi rehtori ei saa riittävästi tukea työnsä aloitukseen. Järjestelmän ja työnantajien tulee tukea aloitettavaa rehtoria nykyistä enemmän. Uhkakuvana on, että jatkossa ei saada enää riittävästi motivoituneita hakijoita eläköityvien rehtoreiden tilalle.

Avainsanat: rehtori, johtaja, rehtorikoulutus, perehdyttäminen, johtaminen

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>REHTORIN TYÖN HISTORIALLINEN MUUTOS .....</b>	<b>6</b>
2.1	RINNAKKAISKOULUJÄRJESTELMÄ JA JOHTAMINEN .....	6
2.2	PERUSKOULU-UUDISTUS JA REHTORIRATKAISU 1978 .....	9
2.3	REHTORIN TYÖNKUVA 1980-LUVULTA 1990-LUVUN LOPPUUN .....	11
2.4	REHTORIN TYÖ 2000-LUVULLA.....	14
2.5	REHTORIN TYÖ MUISSA MAISSA .....	17
<b>3</b>	<b>ALOITTELEVA REHTORI JA KOULUN JOHTAMINEN .....</b>	<b>23</b>
3.1	ASETUS REHTORIN KELPOISUUSVAATIMUKSISTA .....	23
3.2	REHTORIKOULUTUKSET JA REHTOREIDEN PEREHDYTTÄMINEN .....	25
3.3	KOULUN JOHTAMISEN TEORIA .....	29
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>32</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	32
4.2	TUTKIMUSJOUKKO JA AINEISTONKERUU .....	32
4.3	LAADULLINEN TUTKIMUS JA HAASTATTELUT.....	33
4.4	ANALYYSIMENETELMÄNÄ SISÄLLÖNANALYYSI .....	35
4.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	38
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>41</b>
5.1	TARINOITA REHTORIKSI PÄÄTYMISESTÄ.....	41
5.2	TARINOITA REHTOREIDEN URANSA ALUSSA SUORITTAMISTA KOULUTUKSISTA .....	46
5.3	TARINOITA REHTOREIDEN PEREHDYTTÄMISESTÄ.....	51
5.4	TUTKIMUSTULOSTEN ANALYSOINTIA JA YHTEENVETOA.....	55
<b>6</b>	<b>LOPUKSI.....</b>	<b>67</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Koulunkäynti koskettaa suurta osaa suomalaisista tavalla tai toisella. Lähes kaikki suorittavat peruskoulun jossain vaiheessa, ja tälläkin hetkellä yli 540 000 suomalaista lasta käy parhaillaan peruskoulua (Tilastokeskus 2013). Lasten huoltajat ovat jatkuvasti tekemisissä koulun kanssa, ja jotkut meistä jopa työskentelevät siellä. Peruskouluissa työskentelee tällä hetkellä hieman vajaa 40 000 opettajaa ja noin 1300 rehtoria (Opetushallitus 2013, 65). Kaikilla meillä on jonkinlainen mielikuva koulusta, opettajista ja rehtoreista. Koulu on epäilemättä vaikuttava instituutio, joka koetaan tärkeäksi. Koulu nouseekin uutisten aiheeksi vähän väliä eri syistä. Kouluun kohdistuu suuria odotuksia ja muutospaineita. Maailma on muuttunut, joten koulunkin pitää muuttua.

Jokaisessa peruskoulussa on rehtori, pienemmissä peruskouluissa ehkä koulun johtaja, mutta yhtä kaikki henkilö, joka johtaa koulua. Rehtorin rooli koulun kehittäjänä ja johtajana on hyvin merkittävä. Jokainen peruskoulun noin 1300 rehtorista (Opetushallitus 2012 c, 8) on tärkeä ja heillä on merkittävä rooli suomalaisen peruskoulun portinvartijoina. Suomalaisia rehtoreita myös arvostetaan ulkomailla. (Hargreaves, Halász & Pont 2007, 32–34.) Rehtorin työ on muuttunut vuosikymmenten saatossa hyvin paljon. Aiemmin rehtoreille kerrottiin, mitä heidän pitää tehdä, mutta vähitellen kouluille ja rehtoreille on tullut valtaa päättää itse enemmän sekä toiminnallisista että taloudellisista asioista. Tällä hetkellä suomalaisella rehtorilla on melko vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa opetusta aiempiin vuosikymmeniin verrattuna.

Kansainvälisesti oppilaitosjohtamista ja rehtorin työtä on tutkittu jo useamman vuosikymmenen ajan. Suomessa tutkijoiden kiinnostus rehtoreiden työtä kohtaan on laajemmin alkanut vasta 1990-luvun lopulla. Jyväskylän yliopistolla on ollut merkittävä rooli Suomessa rehtoreiden kouluttajana vuodesta 1996 alkaen, ja kesällä 1999 Jyväskylän yliopistoon perustettiin Rehtori-instituutti, joka on edistänyt tutkimusta rehtorin työhön liittyen (Jyväskylän yliopisto 1999). Suomessa 2000-luvulla on tehty vuoteen 2012 mennessä 28 rehtorin työtä koskevaa väitöskirjaa (Muuttuva oppilaitosjohtaminen 2012, 42). Väitöstutkimuksissa on paneuduttu erityisesti rehtorin työn muutoksiin, pedagogiseen johtamiseen ja kuntien johtamisjärjestelmien muutokseen (Muuttuva oppilaitosjohtaminen 2012, 3–6).

Perehtyessäni rehtoreita käsitteleviin tutkimuksiin huomasin, että uuden rehtorin työn aloitusta ei ole juuri tutkittu. Tällöin heräsi ajatus, että minä tulen omalla tutkimuksellani paikkaamaan tuota aukkoa. Päädyinkin jo kandidaatintyössäni tutkimaan uuden rehtorin työn aloitusta, keskittyen erityisesti uuden rehtorin uran alussa kohtaamiin haasteisiin ja selviytymiseen. Kandidaatintutkielman pohjalta tulin siihen tulokseen, että rehtoreita ei perehdytetä riittävästi työhönsä. (Pusa 2012.) Tästä muodostuikin hypoteesi, jota olen lähtenyt tässä pro gradu -tutkielmassani testaamaan. Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaista perehdytystä ja koulutusta peruskoulun rehtorit ovat Pirkanmaalla saaneet aloittaessaan työnsä. Tämä on erityisen tärkeä asia, koska:

- 1) aiheesta on hyvin vähän tutkimustietoa olemassa entuudestaan.
- 2) suurin osa rehtoreista on vähintään 50-vuotiaita. Tulevaisuudessa tarvitaan paljon uusia rehtoreita.
- 3) rehtorin työ on muuttunut viime vuosikymmeninä hyvin paljon. Nykyään rehtorin työ on entistä autonomisempaa ja rehtoreilla on enemmän valtaa päättää koulun asioista.
- 4) vuonna 2008 Suomessa oli vielä 3200 peruskoulua, mutta tällä hetkellä vain noin 2600 peruskoulua (Tilastokeskus 2013). Tämä tarkoittaa sitä, että jatkossa rehtorit tulevat johtamaan entistä suurempia sekä aiempaa monikulttuurisempia kouluja. (Lahtero & Risku 2012, 523.)

Esimerkiksi näiden syiden takia on jatkossa entistä tärkeämpää miettiä, kuinka saadaan rekrytoitua kyvykkäitä ja motivoituneita rehtoreita ja ennen kaikkea kuinka uutta rehtoria voidaan tukea työssään sekä perehdytyksen että koulutuksen avulla. Pyrin tutkielmani avulla muodostamaan kuvan, siitä mikä on uusien rehtoreiden perehdytyksen ja koulutuksen tilanne Pirkanmaalla. Muodostan myös mahdollisia kehitysehdotuksia aineiston pohjalta.

Työ on suunnattu kaikille rehtorin työstä kiinnostuneille. Erityisesti toivon, että tämä työ tavoittaa henkilöt, jotka vastaavat uusien rehtoreiden perehdytyksestä sekä koulutuksesta kunnissa ja kaupungeissa. Lisäksi toivon, että kunnat ja kaupungit miettivät omia käytäntöjään uuden rehtorin aloituksessa.

Tutkimukseni etenee niin, että luvussa yksi kerron rehtorin työn historiallisesta kehityskulusta Suomessa. Tämän jälkeen esittelen rehtorin työn muodollisia vaatimuksia, rehtorikoulutuksen ja perehdytyksen nykytilannetta sekä rehtoreiden työtä muissa maissa. Luku neljä pitää sisällään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologisen taustan. Viidennessä luvussa esittelen tutkimustuloksiani ja luvussa 5.4 teen tutkimustoksistani yhteenvedon. Viimeisenä loppupohdinta.

## 2 REHTORIN TYÖN HISTORIAALLINEN MUUTOS

### 2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmä ja johtaminen

Ennen 1970-luvun peruskoulu-uudistusta Suomessa opiskeltiin kansakouluissa, oppikouluissa ja yksityisissä kouluissa. Tätä järjestelmää on nimitetty rinnakkaiskoulujärjestelmäksi. Näillä kouluilla ei ollut yhteistä lainsäädäntöä, joten niiden toiminta ja rehtorin tehtävät erosivat toisistaan. (Taipale 2006, 187.)

Vuonna 1866 Suomessa hyväksyttiin kansakouluasetus. Vielä 1900-luvun alkupuolella kansakouluissa oli tavanomaista, että luokat olivat suuria, kuri tiukkaa ja poissaoloja paljon. Kansakoulua pidettiin köyhien kouluna, ja arvostus ei ollut kovinkaan korkea. Vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki vauhditti kansakoulujen perustamista erityisesti harvaan asutuilla alueilla. Kansakoululle kehitettiin jatkoksi 1950-luvun lopulla kansalaiskoulu, jonka oli tarkoitus olla paikka niille, jotka eivät jatkaneet oppikouluun. (Jalava & Tuomaala 2011, 91–110.)

Asetuksen mukaan kansakoululla tuli olla oma johtaja, joka valittiin neljäksi vuodeksi kerrallaan. Kansakoulun johtajan toimenkuva muistutti työnjohtajan tehtävää. 1960-luvulla johtajat valittiin ensimmäisen kerran johtajaksi toistaiseksi, aiemmin heidät oli valittu määräaikaiseksi. (Mustonen 2003, 87.) Kansakoulujen johtajaksi ei luultavasti ollut liikaa halukkaita ja tavatonta ei myöskään ollut, että opettaja saattoi joutua johtajaksi olosuhteiden pakosta, ilman omaa haluaan. Johtajan palkkaus ja opetusvelvollisuuden kevennys olivat hyvin mitättömiä. Oli kuitenkin eroa, oliko johtajana maalaiskansakoulussa vai kaupungin kansakoulussa. Kaupunkikouluissa oppilasmäärät olivat suurempia ja myös kasvoivat jatkuvasti. Tämä vaikutti johtajien työmäärään erityisesti kasvaneen organisoinnin ja hallinnon osalta. Kaupunkikouluissa ei ollut koulukohtaisia johtokuntia, joten yksi tärkeä johtajan vaikuttamiskanava puutui kokonaan. Maalaiskansakouluissa johtaja asui usein koulurakennuksessa tai sen välittömässä läheisyydessä. Näin johtaja sitoutui kouluun hyvin voimakkaasti myös kouluajan ulkopuolella. (Isosomppi 1996, 93–98.)

Kunta vastasi koululaitoksen yleisistä järjestelyistä, esimerkiksi taloudesta ja piiriasta. Usein maalaiskunnissa asetettiin kansakoululautakunta vastaamaan koulun järjestelyistä. Koulun johtokunnalla oli jo suhteellisen merkittävä päätäntävalta koulun asioista. Johtokunta valitsi koulun

henkilökunnan, vastasi kurinpidollisista seikoista sekä oppilaan koulukäynnin vapauttamista koskevista asioista. Koulun johtajan vaikutusmahdollisuudet riippuivat paljon hänen omasta aktiivisuudestaan johtokunnassa. Kansakouluissa opettajat opettivat itsenäisesti ja johtaja vastasi johtokunnan, viranomaisten ja vanhempien edessä asetusten toteutumisesta ja järjestyksen säilymisestä. Johtajalla oli opetuksen seuraamisvelvollisuus, mutta asetuksessa (Asetuskokoelma 1958/321, 118§) tarkennettiin tätä kohtaa: ”niin, ettei kenenkään itsenäisyyttä rajoiteta”. Tällä viitattiin nimenomaan opettajien yksityisyyteen. (Isosomppi 1996, 93–98.) Kansakoulujen johtajaopettajia pidettiin monipuolisina vaikuttajina erityisesti pienissä kylissä. He olivat kasvattajia, joilta asukkaat odottivat esimerkkiä myös raittiustyön ja urheilun suhteen (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 15).

Kouluhallitus ohjasi kansakoulujen toimintaa opetussuunnitelman (1952), kansakoululain (1957) ja asetuksen (1958) avulla. Nämä antoivat kouluille kuitenkin melko suuren vapauden toteuttaa itseään. Koulun opettajat laativat opetussuunnitelman, joka hyväksyttiin koulun johtokunnalla ja vahvistettiin lopulta kansakouluntarkastajalla (Asetuskokoelma 1958/321, 12§). Yleinen käytäntö lienee kuitenkin ollut se, että opetussuunnitelma kopioitiin melko suoraan kouluhallituksen ehdotuksista. (Sarjala, 1981, 55.)

Oppikoulun toiminta ja tavoitteet erosivat kansakoulusta. Oppikoulunimi vakiintui 1900-luvun alussa. Oppikoululla tarkoitettiin kouluja, joista oli mahdollista jatkaa aina yliopistoon asti. Tämän takia oppikoulut olivat arvostettuja kouluja ja niihin oli kovasti halukkaita. (Kaarninen, 2011, 405.) Oppikoulu oli läpi historiansa ajan itsenäisempi ja perinteisempi kuin kansakoulu. Oppikoulua koskeva lainsäädäntö ei muuttunut merkittävästi kertaakaan koko olemassaolonsa aikana. Oppikoulun oppiainejako ja opetusta koskevat säädökset tulivat suoraan kouluhallitukselta tai vastaavalta valtion viranomaiselta. Oppikouluilla ei siis ollut opetussuunnitelmallista autonomiaa samalla tavalla kuin kansakouluilla oli. Oppikoulun johtaja oli opettajien esimies ja auktoriteetti. Tarvittaessa oppikoulun rehtori saattoi puuttua opettajien työskentelyyn ja opetukseen. Oppikoulun johtajat vaativat 1950-luvulla rehtorinvirkojen perustamista, sillä he kokivat, että heidän työnkuvansa ei enää muistuta opettajan toimenkuvaa. (Isosomppi 1996, 96–97.) Kouluhallitus määräsi oppikoulun johtajaksi viideksi vuodeksi kerrallaan jonkun koulun opettajista, ja tehtävä oli luottamustoimen kaltainen. Rehtorilla oli oppikoulussa kuitenkin melko laajat valtaoikeudet kurinpidollisissa ja opetuksen seuraamisesta koskevissa asioissa. Oppikoulun rehtori oli ennen kaikkea kurin, järjestyksen ja kuuliaisuuden vartija koulussa. (Mustonen 2003, 87.)

Yksityiskouluja oli ollut olemassa jo 1800-luvulla, mutta ensimmäinen niitä koskeva laki säädettiin vasta vuonna 1919. Lailla pyrittiin varmistamaan koulujen taso sekä herättelemään kouluja kehittämään omaa toimintaansa. Yksityiskoulun johtajalta vaadittiin (Asetuskokoelma 1919/30, 3§)

mukaan ”se kasvatusopillinen sivistys ja kokemus, joka vastuunalaisessa toimessaan on tarpeen.” Johtajan tehtäviä ei tarkemmin ohjeistettu, vaan ne piti määritellä koulukohtaisessa ohjesäännössä. Koulu tuli alistaa valtion kouluhallituksen tarkastuksille, mikäli se aikoi saada valtion apua. Vuonna 1951 tuli uusi yksityiskouluja koskeva asetus, joka täsmensi koulun johtajan toimenkuvaa. (Isosomppi 1996, 98–99.) Suomalainen koulujärjestelmä on ollut 1900-luvun alussa ja jo ennen sitä hyvin keskusjohtoinen. Tällä tarkoitan sitä, että valtio on antanut tarkat ohjeet siitä, kuinka opetus kouluissa tulee toteuttaa. Tässä on toki ollut hieman eroja koulumuodosta riippuen, mutta yhtä kaikki valtion rooli on ollut hyvin suuri. Valtio on tehnyt kouluihin tarkastuksia, joissa on selvitetty, noudattavatko koulut valtion antamia ohjeita.

Heikki K. Lyytinen & Pirkko Anttila (2006, 226) katsovat näiden tarkastusten juontaneen juurensa vuoden 1885 Suomen koulutoimen ylihallituksen johtosäännöstä, jossa kansakoulun tarkastajan tehtävänä oli ”valtion puolesta katsoa, että kansakoulut opetuksella ja harjoituksella olivat osallisina nuorison kasvattamiseen kelvollisiksi kansalaisiksi”. Juhani Pirttiniemen (2010, 243) mukaan tarkastuksien voidaan katsoa alkaneen jo vuonna 1861, kun Uno Cygnaeus nimettiin kansakoulujen ylitarkastajan virkaan. Alussa Cygnaeus hoiti nämä tarkastukset yksin, kunnes hän melko nopeasti ilmoitti, että urakka käy yhdelle miehelle liian suureksi. Miehelle nimenomaan sillä naisille kansakoulun tarkastajan toimi oli mahdollista vasta vuodesta 1923 lähtien (Lyytinen & Anttila 2006, 226). Kansakoulujen tarkastajilla oli paljon valtaa, ja he toimivat monissa asioissa korkeimpana auktoriteettina. Tarkastajat hyväksyivät virkanimitykset ja päättivät opettajien kurinpidollisesta rankaisemisesta. Mikäli kiistoja ilmeni, kouluhallitus ratkaisi käytännössä aina ne tarkastajan lausuntojen mukaisesti. Kouluhallituksen tyyli ohjata kouluja ei miellyttänyt kaikkia opettajia eikä koulujen johtokuntia. Tästä seurasikin kiistoja, sillä opettajat halusivat lisää vaikutusvaltaa sekä muutosta keskushallinnon organisaatioon ja toimintatapaan. Tätä voidaan pitää yhtenä syynä siihen, miksi nykypäivänä opettajilla on vaikutusvaltainen ammattijärjestö. Koulutarkastajat olivat opettajien yhteinen vihollinen. (Rantala 2011, 293–294.)

Vuonna 1921 voimaan tulleen oppivelvollisuuslain myötä tarkastajien hallinnolliset tehtävät lisääntyivät, ja he alkoivatkin tehdä työtään yhä enemmän kansliasta käsin. Tarkastajilla ei ollut enää yhtä paljon aikaa ja mahdollisuuksia antaa ohjausta opettajilla ja kouluille. Tässä kohtaa yritettiin antaa koulun johtajille lisää vastuuta, mutta sitä vastustettiin, koska koulun johtajilla ei ollut tarvittavaa koulutusta. (Mustonen 2003, 87.)

Suomessa koulut olivat rinnakkaiskoulujärjestelmässä keskusjohtoisesti johdettuja. Koulun johtajilla ei ollut kovinkaan paljon toimivaltaa, vaan he olivatkin enemmän työnjohtajia, jotka varmistivat, että koulussa noudatetaan koulutoimen lakeja ja asetuksia. Koulun johtajien toimenkuva oli hieman erilainen riippuen koulumuodosta ja koulun sijainnista, mutta yhdistävänä tekijänä



kaikissa oli se, että koulua johdettiin keskushallinnosta käsin. Jukka Sarjalan (1981, 36–44) mukaan ei ollut muita vaihtoehtoja, koska koulujen ja kuntien taloudelliset ja hallinnolliset resurssit vaativat tuekseen keskitettyä järjestelmää.

## *2.2 Peruskoulu-uudistus ja rehtoriratkaisu 1978*

Peruskoulu-uudistus syntyi pitkällisen prosessin tuloksena. Peruskoulu-uudistus oli yhteiskunnan vastaus tasa-arvoon kohdistuneisiin vaatimuksiin. Erityisesti alueellinen eriarvoisuus oli kasvanut 1960-luvulla, ja kuntien mahdollisuudet koulujensa kehittämiseen erosivat suuresti toisistaan. Lisäksi teollistuva ja kansainvälistyvä Suomi kaipasi uudenlaista koulua, joka kehittäisi monipuolisesti myös oppilaan persoonallisuutta. (Antikainen 1993, 120.) Peruskoulu-uudistuksessa kansa-, kansalais- ja keskikoulu yhdistettiin yhdeksänvuotiseksi kunnalliseksi peruskouluksi. Uudistuksessa linjattiin myös ala-asteen kesto kuudeksi luokaksi ja yläasteen kolmeksi luokaksi. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 37–38; Isosomppi 1996, 101.) Peruskoulu-uudistuksessa laadittiin tiukka ja yksityiskohtainen säännöstö varmistamaan yhtenäiset toimintatavat. Koulujen toimintaa ohjattiin tarkoilla opetussuunnitelmilla, ohjeilla sekä opettajien täydennyskoulutuksilla. Koulukohtainen suunnittelu- ja valmistelutyö siirrettiin koulujen ylläpitäjiltä läänien koulutusosastoille. (Mustonen 2003, 81.)

Peruskoulu-uudistus tarkoitti byrokratian ja keskusjohtoisuuden voimakasta lisääntymistä. Peruskoulu-uudistuksen myötä kuntiin tuli uusia virkamiehiä: koulutoimenjohtajat, koulutoimensihteerit sekä joissain kunnissa myös talous-, hallinto-, ja opetuspäälliköt. (Isosomppi, 1996, 102.) Peruskoulu-uudistus näkyi myös valtion budjetissa. Opetukseen ja kulttuuriin käytetyt summat nousivat vuosien 1960 ja 1975 välillä 9,1 prosentista 16,9 prosenttiin valtion kokonaismenoista (Sarjala, 1981, 41). Peruskoulu-uudistuksen myötä koulujen ulkopuolinen kontrolli voimistui. Koulujen ja kouluhallitusten väliin tulivat lääninhallitusten kouluosastot sekä kuntien kouluvirastot. Entisiin oppikouluihin perustettiin kouluneuvostot, joihin valittiin oppilas- ja opettajajäsenet. Kouluneuvoston tehtävänä oli päättää koulun asioista, mutta todellisuudessa kouluneuvostojen päätösvalta oli varsin rajallinen. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 16–17.)

Rehtorin valinnan suoritti koululautakunta, joka otti opettajien mielipiteet huomioon valinnassa. Rehtori valittiin tehtävänsä toistaiseksi. Rehtorin päätehtäväksi jäi koulun käytännön toiminnan rutiinien hoitaminen. Työn voidaan nähdä muuttuneen enemmän sihteerin työksi peruskoulu-uudistuksen myötä. Rehtori kokosi tiedot päätöksiä varten, välitti ohjeet ja määräykset sekä varmisti päätösten toimeenpanon. Rehtori toteutti omalta osaltaan peruskoulu-uudistuksen

käytännön toimenpiteet omassa koulussaan. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 16–17; Isosomppi, 1996, 102–103, Taipale 2006, 188.)

Peruskoulu-uudistuksesta huolimatta rehtorin tehtävät muistuttivat edelleen hyvin voimakkaasti jo kansakouluasetuksessa säädettyjä koulun johtajan tehtäviä. Yksi merkittävä muutos aiempaan verrattuna oli kuitenkin opetuksen seuraamisen vähimmäismäärä. (Mustonen 2007, 63.) Koulun johtaja velvoitettiin seuraamaan opetusta vähintään yhden viidesosan siitä määrästä, jonka hän sai vähentää opetusvelvollisuudestaan. Johtajan tuli kirjata nämä seuratut tunnit ylös. (Isosomppi 1996, 103.)

Rehtorit olivat tyytymättömiä omaan asemaansa 1970-luvulla. Rehtoreiden mukaan heillä oli liikaa tehtävää, palkka työmäärään nähden liian pieni eikä heillä ollut tarpeeksi vaikutusvaltaa omaan työhönsä. Suuri osa erityisesti yläasteen rehtoreista koki, että opettajien ammattijärjestöjen kautta heillä ei ole riittäviä vaikutusmahdollisuuksia oman asian edistämiseen, joten he liittyivät sankoin joukoin vuonna 1974 Suomen rehtoreihin. Rehtorit vaativat voimakkaan järjestäytymisen myötä parannuksia työoloihinsa. (Isosomppi 1996, 103–104.)

Rehtorien vaatimukset tuottivat lopulta tulosta ja vuonna 1978 syntyi rehtoriratkaisu, jonka mukaan lukioihin, peruskoulujen yläasteille ja suurille ala-asteille tuli kokonaistyöajassa työskentelevät rehtorit. Tämä helpotti rehtoreiden työtä, koska rehtoriratkaisun myötä opetusvelvollisuudet pienenivät ja palkkausjärjestelmä yhtenäistyi. Rehtoreille jäi aikaa toteuttaa käytännön johtamistyötään paremmin. Rehtoriratkaisua perusteltiin rehtoreiden kasvaneella työmäärällä. Toinen syy oli tarve suunnata rehtoreiden voimavaroja entistä enemmän pedagogiseen johtamiseen. (Taipale 2006, 188.)

Rehtoriratkaisu herätti varsinkin alussa voimakkaita tunteita sekä opettajien keskuudessa että kuntien kouluvirastoissa. Opettajat pelkäsivät, että rehtorit muuttuvat kouluissa työnantajien edustajiksi eivätkä ole enää koulun opettajayhteisön jäseniä. Kouluvirastoissa suhtauduttiin epäillen rehtoreiden uuteen voimistuneeseen asemaan ja työaikajärjestelyihin. Tärkeä seikka rehtoriasetuksessa oli kuitenkin se, että suurin osa ala-asteen koulunjohtajista jäi rehtoriratkaisun ulkopuolelle. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 17–19.)

Rehtoriasetuksesta huolimatta rehtorin toimenkuva oli 1970-luvulla lähinnä paperinpyörittämistä ja lukujärjestysten laatimista. Tämä johtui siitä, että päätösvalta koulun asioiden suhteen oli kuntien kouluvirastoilla, ja valtionhallinto tehosti samalla omaa rooliaan lääninhallinnon avulla. Tämän lisäksi opettajien ammattiyhdistysjärjestö piti tarkkaan huolto opettajien oikeuksista, joten rehtoreille ja koulun johtajille ei jäänyt paljonkaan todellista valtaa tai vaikutusvaltaa. (Taipale 2006, 188.)

## 2.3 Rehtorin työnkuva 1980-luvulta 1990-luvun loppuun

1980-luvulla valtionhallinnossa aloitettiin lukuisia hallinnon kehittämishankkeita, jotka vaikuttivat myös koulutusjärjestelmän hallintoon. Näiden kehittämishankkeiden tarkoituksena oli vahvistaa kunnallista itsehallintoa ja purkaa hallinnon päällekkäisyyksiä. Muutosten takana oli uusliberalistinen talous- ja yhteiskuntanäkemyks, joka oli kansainvälisesti vallalla oleva hallinto-oppi. Uusliberalistisen koulutusajattelu perustui vapaaseen kilpailuun. Kilpailu nähtiin laadun takeena. Valtion voimakas keskusjohtoisuus koulutuspolitiikassa nähtiin esteenä vapaalle kilpailulle, joten sitä alettiin vähitellen purkaa. Tämän kaiken seurauksena syntyi valtion uusi koulutuspolitiikan toimielin. Muutoksessa yhdisteltiin vanhoja, eri koulutuksen hallinnonaloja ja tuotiin ne yhteen Opetushallituksen nimen alle. Tämä tarkoitti sitä, että koulutuksen hallinnosta joutui valtion tasolla lähtemään moni työntekijä. Hallinnon tehostaminen ja päätäntävällän siirtäminen kunnille aiheuttavat voimakkaita muutoksia. (Ahonen 2012, 164–165, Mustonen 2007, 63–64.)

Vähitellen 1980-luvulla valtion virastoilta siirrettiin kunnille ja samalla kouluille lisää päätösvaltaa. Yllättävää ei sinänsä ole edellä mainittuun nähden, että rehtorit näkivät työmäärän liialliseksi ja kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta tehtäviensä hoitamiseksi. Tähän tarpeeseen vastattiinkin, sillä koulun johtajat velvoitettiin osallistumaan johtajakoulutukseen. Vuoden 1983 peruskoululain mukaiset johtajan tehtävät muistuttivat edelleen hyvin voimakkaasti kansakouluasetuksen johtajan tehtäviä. Peruskoulun johtajan tehtävinä oli johtaa, ohjata ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä sekä hoitaa hallinto, taloudenhoito- ja opetustehtäviä. Uusia tehtäviä aikaisempaan verrattuna oli johtajan velvoite osallistua johtamiskoulutukseen, opettajakunnan puheenjohtajana toimiminen sekä oikeus antaa oppilaille kirjallinen varoitus. Johtajalle annettiin myös mahdollisuus antaa opettajille viikon virkavapaata tarpeen vaatiessa. (Mustonen 2007, 63–64.)

Tapio Vaherva (1984, 93–95) on luokitellut rehtoreiden työnkuvan kolmeen eri osa-alueeseen: pedagoginen johtaminen, talous-hallinnolliset tehtävät ja henkilöhallinto. Vaherva tutki 1980-luvulla rehtoreiden työtä. Hänen mukaan pedagogissa johtamisessa rehtoreilla oli eniten vaikeuksia. Nämä vaikeudet johtuivat ajan puutteesta sekä siitä, että pedagoginen johtaminen koettiin vaikeana ja monimutkaisena. Myös muilla osa-alueilla oli haasteita. Vahervan mukaan nämä haasteet olivat korjattavissa rehtorikoulutuksella.

1990-luku oli Suomessa suurten muutosten aikaa. Koulutuspolitiikan suuntaviivat asetti 1990-luvun alun lama ja Suomen liittyminen Euroopan Unionin jäseneksi vuonna 1995. (Virtanen 2002, 77.) 1980-luvulla aloitettu keskusjohtoisuuden väheneminen ja kunnallisen itsehallinnon vahvistaminen pääsivät toden teolla vauhtiin vasta 1990-luvun alussa. Kouluhallituksen täydellinen uudistus huipentui Opetushallituksen perustamiseen vuoden 1991 keväällä. Tästä muutoksesta

käytetään nimitystä normiohjauksesta tulosohjaukseen siirtyminen. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 22.) Uusi kuntalaki (1995) takasi kunnille voimakkaan autonomian. Tällä haluttiin tunnustaa tosiasia, että kunnat ovat hyvin erilaisia, joten kunnille annettiin mahdollisuus toteuttaa itseään (Juusenaho 2004, 52–53).

Koulujen kannalta edellä mainitut muutokset tarkoittivat koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymistä, koulupiirirajojen poistamista kunnissa, koulujen keskinäistä kilpailua ja profiloitumista sekä arviointivastuun siirtämistä kouluille (Raasumaa 2010, 44). Opetussuunnitelma toimi koulutyön kaiken toiminnan perustana (Opetushallitus 1994, 15). Kouluille annettu valta johti merkittäviin muutoksiin. Koulut alkoivat tehdä entistä enemmän yhteistyötä toisten koulujen ja oppilaitosten sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kouluille annettu valta näkyikin opetussuunnitelmien vaihteluina eri kunnissa, ja saattoi olla jopa niin, että saman kunnan kouluissa oli eroavaisuuksia opetussuunnitelmien välillä. Muutoksella haluttiin saada myös opettajat aktiivisiksi osallistujiksi opetussuunnitelman laatimiseen. Ajatuksena oli, että muutos ei lähde ylhäältä päin vaan opettajista itsestään, kun he pääsevät vaikuttamaan omaan työhönsä. Kouluissa aloitettiin 1990-luvulla erityisen paljon koulun sisäisiä kehittämishankkeita. Tavoitteena oli, että koulutuksen laatu paranee, kun saadaan koulun henkilökunta sitoutumaan paremmin työhönsä. Opetushallituksen tavoitteena oli tehdä kouluista oppimiskeskuksia, jotka tuottavat laadukkaita ja joustavia koulutuspalveluja yhteistyössä sidosryhmiensä kanssa. (Pesonen 2009, 19.) Samalla uudistettiin myös koulujen rahoitusmalli. Koulut eivät saaneet enää valtiolta niin sanottua korvamerkittyä rahaa, vaan kunnat saivat vapaasti päättää koulutuksen määrärahoista. (Taipale 2006, 191.)

Rehtorille 1990-luku toi runsaasti lisää työtehtäviä ja haasteita. Vuosina 1991 ja 1992 koululainsäädäntöä purettiin. Keskusjohtoisuuden purkaminen ja kuntien lisääntynyt autonomia tarkoittivat käytännössä sitä, että koulujen rehtoreilla oli entistä suurempi määrä tehtäviä ja vastuita. Tämä tarkoitti samalla sitä, että rehtorien toimenkuva saattoi olla hyvin erilainen eri kouluissa ja kunnissa. (Mustonen 2007, 66–67.)

Ennen 1990-lukua rehtorit eivät olleet tottuneet kantamaan huolta koulun henkilökunnan palkkarahojen riittävydestä ja koulujen taloudesta. Julkisen sektorin talous oli hyvin huonossa kunnossa 1990-luvun alun laman myötä, ja rehtorit olivat kovan paikan edessä, kun rahat eivät riittäneet. Koulujen tuli säästää ja näiden säästötoimenpiteiden käytännön toteutus jäi rehtoreiden vastuulle. Rehtorit joutuivat pakon sanelemina irtisanomaan, lomauttamaan ja tarjoamaan pätäkätöitä opettajille. Monissa kunnissa palkattiinkin opettajia hoitamaan vain välttämätön opetustyö koulupäivien ajaksi. Kunnissa purettiin myös päällekkäisiä tehtäviä koulutuksen kentällä ja pian moni rehtori huomasikin hoitavansa kunnan opetuspäällikön, koulutoimenjohtajan tai useamman koulun rehtorin toimenkuvia oman toimensa ohella ja entisellä palkalla. 1990-luvun alussa nähtiin

huomattavan paljon koulujen yhdistymisiä ja lakkautuksia. Nämä toimenpiteet olivat monesti taloudellisen pakon sanelemia. (Taipale 2006, 190–192; Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 26–27.)

Osa rehtoreista selviytyi haasteista paremmin kuin toiset. Hyvin pärjänneet rehtorit onnistuivat hankkimaan koululle vahvan tukiverkoston, veivät koulunsa mukaan erilaisiin kehittämishankkeisiin ja saivat koulunsa henkilökunnan sitoutumaan ja osallistumaan koulunsa kehittämiseen. Rehtorilla oli yhtäkkiä niin paljon tehtäviä, että ilman delegointia työmäärä kävi mahdottomaksi. Rehtorit elivät jatkuvassa muutoksessa ja epätietoisuudessa. 1990-luvulla rehtoreiden työmäärä ja paineet kävivätkin niin suureksi, että osa rehtoreista palasi takaisin riviopettajaksi, eikä rehtorin tehtäviin ollut kovin paljon hakijoita. (Taipale 2006, 190–192; Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 26–27.)

Vuoden 1998 koululakiuudistuksessa lakiin sidottuja normeja vähennettiin jälleen. Uusi koulutuslainsäädäntö erosi huomattavasti aikaisemmasta. Vanhassa koulutuslainsäädännössä kerrottiin tarkasti, miten koulu toimii, ja se kattoi lähes kaiken koulun toiminnan. Se antoi rehtoreille selkeän perustan, mihinkä he työnsä pohjasivat. Uudessa koulutuslaissa sen sijaan kerrottiin koulutuksen sisällöistä ja tavoitteista. Rehtorien ja koulujen tuli itse miettiä kuinka nämä tavoitteet saavutetaan. Laki antoi varaa tulkinnalle. Tämä aiheutti rehtoreille epävarmuutta ja stressiä, sillä viime kädessä vasta tuomioistuimessa saatettiin todeta, onko jokin asia hoidettu oikein vai ei. Lakipykälät oli jätetty todella väljiksi, eivätkä ne antaneet rehtoreille tarvittavaa selkänajoa. Rehtorien toimenkuvat vaihtelivat hyvin paljon riippuen koulun koosta, kunnasta, koululautakuntien ja johtokuntien työnjaosto sekä siitä, oliko koulussa koulusihteeri tai apulaisrehtori. Taloudenhoidossa oli myös vaihtelevia käytäntöjä. Osa rehtoreista vastasi yksin lähes koko koulun taloudesta, osa vain pienestä talouden osa-alueesta. (Mustonen 2007, 69–72.)

Vuoden 1998 koululakiuudistuksessa selkiytettiin rehtoreiden tehtäväkenttää. Aikaisemmin peruskoulun johtaja saattoi hoitaa samalla lukion rehtorin toimenkuvaa ja päinvastoin, mutta vuoden 1998 koululaki määräsi, että enää tämä ei olisi mahdollista. Lukio ei ollut enää perusopetuksen piirissä vaan siirtyi toisen asteen koulutukseen. Samalla siirryttiin kohti yhtenäistä perusopetusta, ja kuilu ala-asteiden ja yläasteiden välillä pieneni. Rehtoreiden tuli ottaa huomioon sekä luokanopettajat että aineenopettajat lisääntyneiden yhtenäiskoulujen myötä. Uusia haasteita 1990-luvun lopussa rehtoreille toivat erityisoppilaiden integroiminen tavallisille luokille sekä maahanmuuttajaoppilaat. Koulujen ja rehtoreiden tuli miettiä, kuinka maahanmuuttaja- ja erityisoppilaat saadaan sopeutumaan kouluihin. (Mustonen 2003, 91.)

## 2.4 Rehtorin työ 2000-luvulla

2000-luvulla rehtorin toimenkuva muistuttaa enemmän ammattijohtajan kuin varsinaisen koulun johtajan tehtäviä. Rehtorin tehtävänä on kehittää ja tehostaa koulunsa toimintaa. Aikaisemmin mainittu uusliberalismi ja globalisoituminen ovat pakottaneet koulut mukaan arviointiin ja tehokkuusajatteluun. Uusliberalismiin kuuluva yksityistäminen ja markkinaohjauksen hyödyntäminen ei ole kuitenkaan ainakaan vielä tunkeutunut suomalaisiin peruskouluihin kovinkaan merkittävästi. Yleensä kunnan tai kaupungin alueella perusopetusta toteuttaa vain yksi ylläpitäjä, joka vaikuttaa siihen, että koulujen välinen kilpailu alueella on varsin vähäistä. Kunnat toteuttavat lisääntyneen autonomiansa myötä esimerkiksi tulosohtajasta hyvin eri tavoin. (Taipale 2006, 192–193.)

Peruskouluja myös arvioidaan nykyisin entistä enemmän. Arvioinnin tarkoituksena on mitata koulutusta ja sen tehokkuutta. Nykyisin kouluja arvioidaan itsearvioinneilla, ylläpitäjän suorittamilla arvioinneilla ja valtakunnallisilla kokeilla. (Taipale 2006, 192–193.) Tämän lisäksi suoritetaan kansainvälisiä arvioita esimerkiksi OECD:n (Organization for Economic Cooperation and Development) PISA-tutkimukset. 1990-luvulta alkaen yksi OECD:n koulutuspolitiikan päälinjoista on ollut jäsenmaiden koulutuksen laadun tarkkailu. (Antikainen & Rinne 2012, 452–453.)

Suomessa peruskouluja on yhdistetty 1990-luvulta alkaen, ja trendi on jatkunut 2000-luvulle asti. Vuonna 2008 Suomessa oli lähes 3200 peruskoulua, kun vuoden 2013 lopussa niitä oli enää vajaat 2600 peruskoulua. (Tilastokeskus 2014, 1.) Tämä tarkoittaa väistämättä sitä, että yksikkökoot kasvavat, mikä vaikuttaa myös rehtoreiden työhön.

Anne Karikoski (2009) on tutkinut rehtoreiden työtodellisuutta havainnoimalla rehtoreiden käytännön työtehtäviä. Karikosken mukaan rehtorin työ painottuu kansliatyöskentelyyn, jossa rehtori viettää 50 % työajastaan. Karikoski jaotteli rehtoreiden toiminnot arjen sujumiseen, laadun kehittämiseen, strategiseen ajatteluun ja tunnetaitoja vaativiin tehtäviin. Tutkimuksen mukaan arjen sujuminen vei 40 % rehtorin työajasta, tunnetaitoihin kului 30 %, strateginen ajattelu 20 % ja laadulliseen kehittämistyöhön kului vain 8 %. Aarne Mäkelä (2007, 199) taas on jakanut rehtorin toimenkuvan ja työajan jakautumisen seuraavasti: hallinto- ja talousjohtaminen vie 33 % työajasta, yhteistyöverkostojen johtaminen 31 %, henkilöstöjohtaminen 22 % ja pedagoginen johtaminen 14 %.

Suomen rehtorit SURE-FIRE ry ja OAJ:n rehtorineuvottelukunta tekivät loppuvuodesta 2004 rehtorikyselyn, johon vastasi yhteensä 632 rehtoria, joista 348 oli perusopetuksen rehtoreita. Kyselyn tarkoituksena oli saada ajankohtaista tietoa rehtorin työstä, työmäärästä ja työtehtävien muutoksesta. Kyselyn taustalla olivat epäselvyydet rehtorien yhdistelmävirkojen palkkauksesta, lisäksi haluttiin saada tietoa rehtoreiden erilaisista toimenkuvista. Kyselyyn vastanneista rehtoreista noin viidesosa

vastasi hoitavansa yhdistelmävirkaa. Esimerkkejä olivat perusopetuksen ja lukion rehtorin virka, ala- ja yläkoulun rehtorin virka sekä koulutoimen- tai sivistystoimenjohtajan virka. 62,3 % yhdistelmävirkoja hoitavista rehtoreista ilmoitti, että paikallista sopimusta yhdistelmäviran hoitamisesta ei ollut, joten näissä tapauksissa rehtorin oli hyvin vaikea neuvotella työehdoistaan.

Yksimielisin tulos ilmeni kysyttäessä rehtoreiden työmäärän lisääntymistä. Vastaajista 97,7 % oli sitä mieltä, että rehtoreiden työmäärä oli lisääntynyt viime vuosina. Työnantaja oli ottanut tämän lisääntyneen työmäärän huomioon 55 % vastaajista kohdalla. Työmäärän lisääntymistä oli huomioitu palkkauksella, rehtorin opetustuntien vähentämisellä tai lisäämällä rehtoria avustavan henkilökunnan määrää. Kaikkiaan 46 % vastaajista ilmoitti, että koulussa oli apulaisrehtori. Niistä, joilla ei ollut, 71,9 % olisi halunnut apulaisrehtorin kouluunsa.

Kyselyyn vastanneista rehtoreista 162 ilmoitti, että käytössä oli aluerehtorijärjestelmä ja 21 vastaajaa ilmoitti, että sellaista ollaan suunnittelemassa. Kyselyn perusteella aluerehtorijärjestelmä toteutettiin eri tavoin eri paikkakunnilla, joten aluerehtoreiden työtehtävien sisältö vaihteli. 12 rehtoria hoiti aluerehtorin tehtäviä oman toimen ohessa ilman lisäpalkkiota. Aluerehtorijärjestelmä on kyselyn perusteella käytössä lähinnä kaupungeissa. Aluerehtorijärjestelmä koettiin sekä negatiivisena että positiivisena asiana. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että kyseinen malli ei hyödytä rehtoria, sillä se tuottaa vain lisää työtä ja päänsäivä. Vastauksissa korostettiin, että aluerehtori ei ole muiden rehtoreiden esimies, vaan enemmänkin koordinaattori ja tiedon välittäjä.

Kyselyssä tiedusteltiin myös mitä tehtäviä rehtorin toimenkuvaan oli viime vuosina lisätty. 460 rehtoria vastasi, työtehtävien lisääntyneen viime vuosina. Lisääntyneet työtehtävät oli jaettu yhdeksään eri sisältöalueeseen, joihin ne liittyivät: (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 9–11.)

1. Oppilashuolto ja kodin koulun välinen yhteistyö, oppilasmäärän kasvu (250 mainintaa)
2. Hallinnointi ja johtaminen (234 mainintaa)
3. Koulun kehittäminen: strategiat, suunnitelmat ja OPS-prosessi (203 mainintaa)
4. Verkostoituminen ja projektit, yhteistyö eri koulujen välillä, kokoukset (131 mainintaa)
5. Kyselyt ja selvitykset (98 mainintaa)
6. Kiinteistönhuolto, ruoka- ja siivouspalvelut, rakentaminen (96 mainintaa)
7. Työryhmät, kouluviraston delegoimat tehtävät (81 mainintaa)
8. Virkojen ja eri kouluasteiden yhdistäminen, yhtenäinen perusopetus, luokaton lukio ja ylioppilaskirjoitukset (41 mainintaa)
9. ATK ja sähköinen viestintä (23 mainintaa)
10. Koulutukset (15 mainintaa)

(Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 9–11.)

Yksi vastaajista kuvasi omaa työtään sekavaksi ja kaaosmaiseksi. Tällainen vastaus oli melko tyypillinen:

*R239. Luotu täydellinen kaaos, josta ei enää ota selvää mitä tehtävät ovat; enää ei pysty toimimaan järjestelmällisesti tietäen tehtävänsä, vaan on yritettävä räpäpiä aina päällimmäisiä ja varsinainen työ opetus- ja koulutyön johtaminen hoituu jos hoituu ts. hallintovouhotus on tappanut koulusta kaiken menestyksellisen toiminnan. Kun joku keksisi tähän jonkun keinon, että palattaisiin järkeen. Millään tasolla ei koulussa enää hoideta perustehtävää kunnolla. Erityisen koulutustehtävän tuomaa lisätyötä ei oteta huomioon palkassa. Omassa koulussani kolme opetussuunnitelmaa (valtakunnallinen, musiikki, tanssi). (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 11.)*

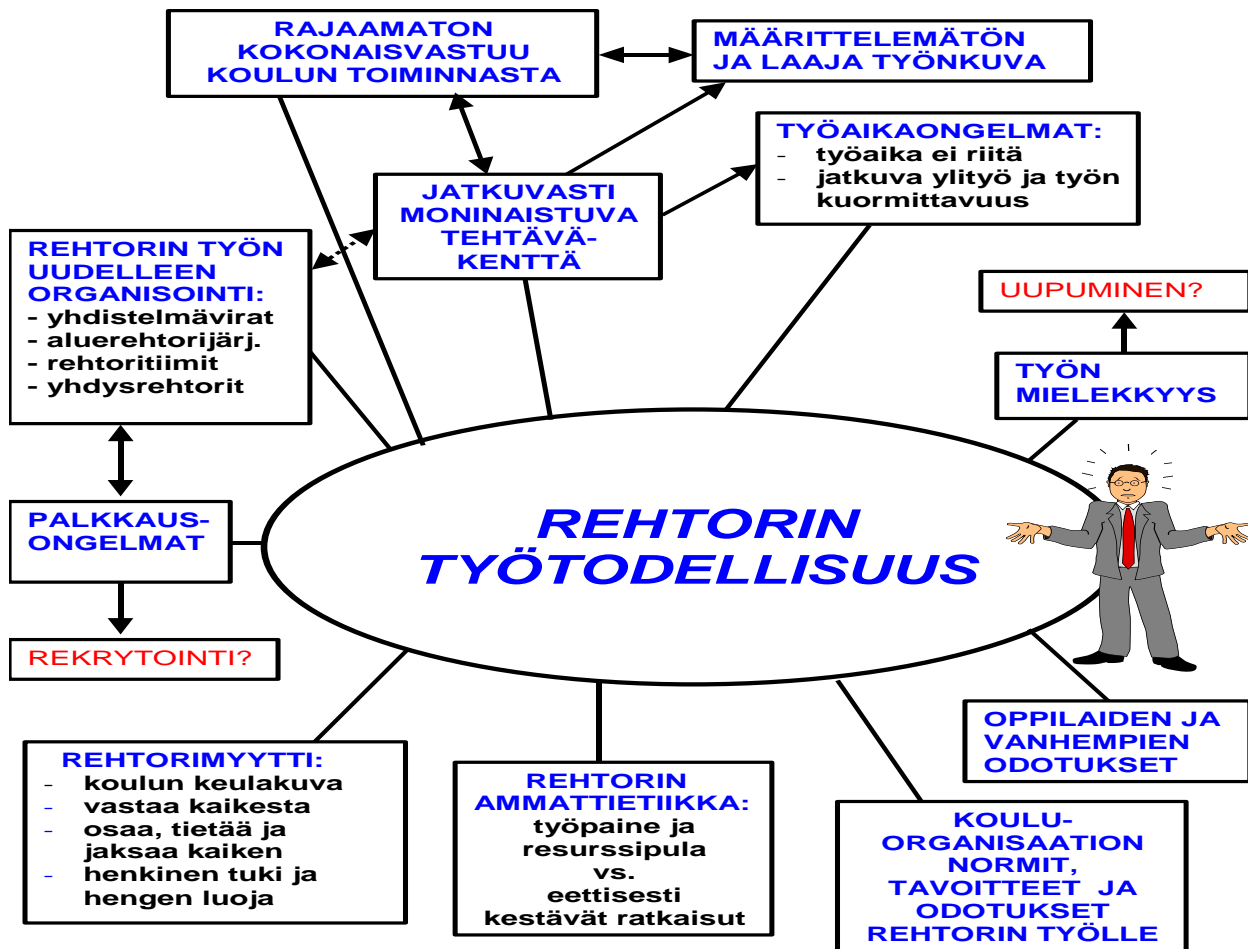
Rehtorit olivat erityisesti tyytymättömiä palkkaansa, joka oli useimpien vastaajien mielestä työmäärään nähden aivan liian pieni. Rehtoreiden liian suuri työmäärä oli myös ongelma. Rehtoreiden mukaan syitä lisääntyneeseen työmäärään olivat erityisoppilaiden ja oppilashuollon määrän kasvu, opetussuunnitelmatyö ja arviointityö, koulun yhteistyövelvoitteet, selvitykset ja kehittämishankkeet sekä hallintotyömäärän lisääntyminen. Rehtorit kaipaivat helpotusta omiin opetustunteihinsa sekä apua hallintotyöhön apulaisrehtorin tai koulusihteerin muodossa. Vastaajien mukaan rehtoreilla on yksinkertaisesti liikaa työtä ja vastuuta. Rehtoreille ei jää aikaa koulunsa kehittämiseksi, opettajien kuuntelemiseksi eikä pedagogiselle johtamiselle. Lisäksi moni rehtoreista tekee jatkuvasti ylitöitä ja on koululla jopa kello kuuteen tai seitsemään asti illalla. Osa rehtoreista sanoi olevansa työuupumuksen partaalla. (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 11–19.)

Teija Vuohijoki (2006) tutki väitöskirjassaan rehtorin työssä jaksamista. Tutkimuksen kyselyaineisto koostui 76 rehtorista. Vuohijoen mukaan lähes puolet (43 %) vastanneista halusi vaihtaa työnsä johonkin muuhun työhön. 80 % vastanneista rehtoreista koki olevansa ylipäätynyt. Tutkimuksesta kävi ilmi, että suurempi luottamustoimisista rehtoreista osa kuin virkarehtoreista halusi vaihtaa työnsä johonkin muuhun. Tätä Vuohijoki selitti luottamustoimisten rehtoreiden suuremmalla opetustuntimäärällä. Tutkimuksen mukaan 68 % rehtoreista käytti aikaansa enemmän asioiden kuin ihmisten johtamiseen. Vain 32 % vastaajista käytti enemmän aikaansa ihmisten kuin asioiden johtamiseen.

2000-luvulla tehdyistä rehtoreiden työtä käsittelevistä tutkimuksista moni kuvaa jollakin tavalla rehtoreiden työtodellisuutta kertoen muutoksesta. Työmäärä on kasvanut, eikä rehtorin tarkka työnkuva enää löydy laista tai asetuksista. Rehtoreilla on tutkimusten mukaan aiempaan verrattuna huomattavan paljon valtaa vaikuttaa työhönsä ja kouluunsa. Tämä näyttää aiheuttavan rehtoreille myös vaikeuksia, sillä omaa työtään on vaikeaa rajata. Rehtoreihin kohdistuu valtavasti erilaisia



odotuksia ja vaatimuksia. Kuvio pyrkii hahmottamaan suomalaisen rehtorin työtodellisuutta 2000-luvulla.



KUVIO 1. Rehtorin työtodellisuus (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 19.)

## 2.5 Rehtorin työ muissa maissa

Rehtorin työ Suomessa on hyvin erilaista kuin rehtorin työ vaikkapa Kiinassa tai Venäjällä. Tähän vaikuttavat tietysti maiden erilaiset koulutusjärjestelmät, kulttuuri, historia, talousjärjestelmä, politiikka ja lukuisat muut tekijät. On tärkeää kuitenkin tietää, miten muualla toimitaan, jotta voidaan ymmärtää paremmin oman järjestelmän vahvuuksia ja heikkouksia. Opetushallitus teetti kartoituksen, jossa vertailtiin seuraavien maiden ja alueiden oppilaitosten johtamisjärjestelmiä, johtamisen resursseja, kelpoisuusvaatimuksia ja virkoihin valintaa: Suomi, Ruotsi, Norja, Tanska, Saksa (Baden-Württemberg, Hessen), Alankomaat, Ranska (Pariisi), Skotlanti, Venäjä (Pietari), Kanada (Ontario), Yhdysvallat (New York City, Los Angeles), Kiina (Shanghai), Etelä-Korea, Australia (Victorian osavaltio) ja Uusi-Seelanti. Kartoituksen on toteuttanut Opetushallituksen tilauksesta Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Kartoituksen tulosten

pohjalta on ollut tarkoituksena uudistaa rehtoreiden täydennyskoulutusta ja ottaa kantaa rehtorin työnkuvan kehittämiseen. (Opetushallitus 2012 a, 5.)

Kartoituksessa mukana olevat maat voidaan ryhmitellä toimintatraditionsa perusteella seuraavasti: (Opetushallitus 2012a, 7.)

1. Angloamerikkalaiset maat (Skotlanti, Yhdysvallat, Kanada, Australia ja Uusi-Seelanti)
2. Aasialaiset maat (Shanghai ja Etelä-Korea)
3. Pohjoismaalaiset maat (Suomi, Ruotsi, Norja, Tanska ja Alankomaat)
4. Omaperäiset maat, jotka eivät sellaisenaan sovi mihinkään edellä mainituista, vaikka yhtäläisyyksiä löytyykin (Venäjä, Ranska ja Saksa)

Angloamerikkalainen koulukulttuuri näyttäytyy globaalina järjestelmänä, jota yhdistää yhteinen kieli. Tähän kuuluu myös se, että koulujen tuloksellisuutta arvioidaan jatkuvasti, ja koulutarkastajat ovat tärkeässä roolissa koulujen toiminnan kannalta. Julkiset koulut kilpailevat yksityisiä kouluja vastaan, ja koulujen väliset resurssierot saattavat olla hyvinkin suuria. Rehtorin tehtävänä on arvioida ja havainnoida opettajien toimintaa ja tuloksia sekä vastata henkilöstön kehittämisestä. Tässä tulee huomata, että maiden välillä on huomattavia eroja, eivätkä kaikki koulut toimi samalla tavalla edes saman maan sisällä, esimerkkinä Yhdysvallat. Lähimpänä pohjoismaista mallia on Kanada. Angloamerikkalainen malli on vaikuttanut merkittävästi myös Kiinan ja Etelä-Korean koulujärjestelmiin. Myös Venäjän tiedetään käyttäneen amerikkalaisia asiantuntijoita oman koulujärjestelmänsä kehittämisessä Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen. Suomikin on ottanut mallista ideoita omaan systeemiinsä. Etelä-Korea, Ranska ja Shanghai uskovat tiukasti ohjattuun valtiovetoiseen järjestelmään. Esimerkiksi Ranskassa rehtorille ei ole jätetty kovinkaan paljon päätäntävaltaa koulunsa asioihin. Saksassa koulujärjestelmää johtaa osavaltiohallinto, ja esimerkiksi päätöskokeet ovat erilaiset eri osavaltioissa. (Opetushallitus 2012a, 7–9.)

Pohjoismaissa ja Suomessa on viime vuosikymmeninä haettu tasapainoa keskitetyn ja hajautetun koulujärjestelmän välillä. Suomessa koulutarkastuksista luovuttiin 1990-luvun alussa toisin kuin muissa Pohjoismaissa. Muihin maihin verrattuna Suomessa opettajilla ja rehtoreilla on poikkeuksellinen autonomia työssään. Suomalaisella rehtorilla on paljon päätäntävaltaa kun hän vastaa koulun kehittämisestä, henkilöstöasioista, koulun toiminnasta ja toiminnan vaikuttavuudesta. (Opetushallitus 2012a, 7–9.)

Taulukossa 1 on tarkemmat tiedot kartoitukseen osallistuneiden maiden rehtoreiden pätevyysvaatimuksista, valmennusohjelmista sekä muista vaatimuksista. Kuviosta käy ilmi, että vertailussa mukana olleilla mailla on hyvin erilaiset pätevyysvaatimukset rehtoreiden suhteen. Osa maista ei ole määritellyt rehtoreille lainkaan kelpoisuusvaatimuksia, kun taas suuri osa edellyttää rehtorilta ylempää korkeakoulututkintoa.

**TAULUKKO 1.** Oppilaitosjohdon kelpoisuusvaatimukset eri maissa. (Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012, 59.)

	<b>Kelpoisuus määriteltä</b>	<b>Valmennusohjelma tai vastaava</b>	<b>Muu mikä?</b>
Suomi	Kyllä (ylempi korkeakoulututkinto)	Opetushallinnon tutkinto 15op tai oppilaitosjohdon koulutusohjelma 25 op	Ko. koulumuodon opettajakelpoisuus
Ruotsi	Ei	Kouluhallituksen hallinnoima kolmevuotinen rehtoriohjelma (Rektorsprogrammet)	Koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittu pedagoginen tietämys
Norja	Ei	Opetusdirektoraatin hallinnoima rehtorinkoulutus (rektorutdanningen) on ensisijaisesti tarkoitettu uusille rehtoreille	Pedagoginen pätevyys ja tarvittavat johtamisominaisuudet
Tanska	Kyllä		Ko. koulumuodon opettajan kelpoisuus
Saksa	Kyllä (alempi korkeakoulututkinto)		Opettajan koulutus ja pedagoginen pätevyys sen kouluasteen mukaan, jossa he ovat rehtoreina sekä muutaman vuoden työkokemus
Alankomaat	Ei		
Ranska Pariisi	Kyllä (ylempi korkeakoulututkinto)		Ensimmäisen tai toisen asteen oppilaanohjaajana tai vakinaisena opettajana toimiminen vähintään viiden vuoden ajan sekä aina opettajankoulutus.
Skotlanti	Kyllä (alempi korkeakoulututkinto)	The Scottish Qualification for Headship (SQH) tai Flexible Route to Headship (FRH)	Skotlantilainen opettajan koulutus Pätevöittävän koulutuksen voi suorittaa rehtorin tehtävään valitsemisen jälkeen.
Venäjä Pietari	Kyllä (ylempi korkeakoulututkinto)	Pedagogisen koulutuksen lisäksi vaaditaan tutkinto johtamisen alalta tai vastaava täydennyskoulutus	Lisäksi vaaditaan 5 vuoden työkokemus Johtajille järjestetään pätevyysluokkatestit

	<b>Kelpoisuus määriteltä</b>	<b>Valmennusohjelma tai vastaava</b>	<b>Muu mikä?</b>
Kanada Ontario	Kyllä (alempi korkeakoulututkinto)	Pätevöittävä ohjelma Principal Qualification Program (PQP) on kaksiosainen, ja siihen sisältyy käytännön harjoittelu	Julkisin varoin rahoitetun koulun rehtorin kelpoisuusvaatimuksena on alempi korkeakoulututkinto, viiden vuoden kokemus opettajantyöstä sekä sertifiointi kolmen alaoston osalta, lisäksi kaksi erikoistumisalaa tai kunniaerikoistumisen lisäpätevyys tai maisterin tutkinto, minkä lisäksi pitää suorittaa rehtoriksi pätevöittävä ohjelma.
Yhdysvallat New York City	Kyllä (alempi korkeakoulututkinto)	NYC Department of Educationin osaamiskriteerit (Compentecies)	Kaupungin lisenssi (City Liscence), johon sisältyy myös rehtoreiden rekisteriin hakeminen (Principal Candidate Pool)
Yhdysvallat,	(alempi korkeakoulututkinto)	Rehtorikoulutus-ohjelma tai Koulun johtamistesti SLLA (ETS).	Osavaltiossa hyväksytty opettajan kelpoisuus, vähintään alempi korkeakoulututkinto, vähintään kolme vuotta opetusalan kokemusta ja osavaltion

Los Angeles/ Pasadena			hyväksymä rehtorikoulutusohjelman suoritus
Kiina Shanghai	Kyllä		On oltava statukseltaan joko ensimmäisen luokituksen opettaja tai varttunut opettaja. Myös puoluestatus ja asiantuntemus arvioidaan.
Etelä-Korea	(alempi korkeakoulututkinto)	Valtion määrittelemä 180 tunnin pätevöittävä koulutus, jonka sisällöistä päättävät tarkemmin koulutusorganisaatiot	Alempi korkeakoulututkinto, mutta ylemmästä tutkinnosta tai jatkotutkinnosta saa lisäpisteitä; tutkinnon tulee liittyä opetustehtäviin. Käytännössä kaikilla rehtoreilla on ylempi korkeakoulututkinto.
Australia Victorian osavaltio	Kyllä	Useimmat osavaltiot edellyttävät rehtoreilta oppilaitosjohdon lisenssin suorittamista, johon vaaditaan loppututkinnon lisäksi joissakin osavaltioissa testin läpäisemistä.	4-vuotinen opetusalan koulutus ja lisenssin suorittaminen (rekisteröityminen), mutta yleensä rehtorilta ja apulaisrehtorilta vaaditaan akateeminen loppututkinto kasvatusalan hallinnosta tai johtamisesta etenkin valtion kouluissa
Uusi-Seelanti	Kyllä		Rekisteröity opettajakelpoisuus

Kartoitukseen osallistuneet maat voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan uusille rehtoreille suunnattujen valmennusohjelmien suhteen:

1. Maat tai alueet, jossa rehtorikoulutus aloitetaan vasta virkanimityksen jälkeen ennen virkaan hyväksymistä tai heti pian sen jälkeen. (Saksa, Ranska, Etelä-Korea ja Shanghai.)
2. Maat tai alueet, jossa rehtoriksi valitsemiseen edellytetään osallistumista ennakkovalmennukseen. (Skotlanti, Australia, Kanada, New York, Kalifornia ja Pietari.)
3. Ranska, jossa alueellinen kouluhallinto järjestää lyhyen valmennuksen rekrytointikokeeseen, josta hyväksytyt jatkavat rehtoriuralle, joka alkaa perehdytyskoulutuksella. (Opetushallitus 2012 b, 17.)

Suomi ei sijoitus suoraan mihinkään näistä kolmesta edellä mainitusta kategoriasta. Suomessa rehtorilta edellytetään opetushallinnon 15 opintopisteen laajuisen tutkinnon suorittamista. Lisäksi aloitteleville rehtoreille ja rehtorin työtä suunnitteleville on tarjolla erilaisia koulutuksia, nämä koulutukset eivät ole kuitenkaan pakollisia. Vertailtaessa muihin maihin Suomen rehtoreiden ennakkovalmennus edustaa laajuudessaan keskitasoa. Valmentavissa rehtorikoulutuksissa ei suoriteta Suomessa työharjoittelua, mutta useat suomalaiset rehtorit ovat toimineet koulutuksen

johtotehtävissä jo ennen rehtoriksi valitsemistaan, esimerkiksi apulaisrehtorina. (Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012 Tiivistelmä, 19–26.)

Taulukossa 2 on esitelty kartoitukseen osallistuneiden maiden käytäntöjä uusien rehtoreiden perehdyttämisohjelmien suhteen.

**TAULUKKO 2.** Uusien rehtoreiden perehdyttämisohjelmat. (Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012, 80.)

	<b>Laajuus</b>	<b>Pakollinen</b>	<b>Rahoitus</b>	<b>Muu perehdytys</b>
Suomi	9 op	ei	valtio tai koulun ylläpitäjä	
Ruotsi	30op	kyllä/ei	valtio	Joskus uusille rehtoreille mentoreita. Ulkopuoliset mentorit, esim. yritysjohtajat, ovat suosittuja
Norja	30 op /noin 1,5 vuotta	ei	valtio	Kunnat järjestävät perehdyttämisen parhaaksi katsomallaan tavalla
Tanska	150h	ei	kunta ja koulu	
Saksa	3viikkoa	ei	osavaltion opetusministeriö	Perehdyttämisohjelman puitteissa on mahdollisuus myös yksilöohjaukseen
Alankomaat		ei	opettajien rahasto, jota ministeriö rahoittaa	
Ranska, Pariisi	31 päivää	kyllä	valtio	Jokaisella uudella rehtorilla on harjoittelun ohjaaja
Skotlanti		ei		Uusi rehtori saa koulussa mentorin/perehdyttäjän
Venäjä, Pietari		ei		Johtajan valmennusohjelman käyneet ovat perustaneet epävirallisen klubin
Kanada, Ontario		kyllä		
Yhdysvallat, Los Angeles/Pasadena		ei		Esimies nimeää jokaiselle uudelle rehtorille mentorin.

Kiina, Shanghai		ei		Neliportaisessa rehtoriurapolussa koulun kokeneempi rehtori ja vararehtori perehdyttävät tulevat rehtorikandidaatit johtotehtäviin
Etelä-Korea	180h	kyllä	valtio	
Australia, Victorian osavaltion		ei	osavaltion opetusministeriö	Mentoring for First Time Principals -ohjelmassa kokeneet rehtorit toimivat uusien mentoreina. Ohjelmassa on sekä yksilö- että ryhmämentoroointia
Uusi-Seelanti	18kk	ei	valtio	Vuosittain aloitetaan eri oppilaitosten uusille rehtoreille 1,5-vuotinen koulutus

Rehtoreiden perehdyttämiskoulutusta arvostetaan Suomessa, ja sitä on toteutettu jo vuosikymmeniä. Valtakunnallinen rehtorikoulutusohjelma on edesauttanut suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteita ja uudistuksia sekä rehtoreiden valtakunnallista verkostoitumista. Koulutusohjelma on muuttunut vuosien saatossa rehtoreiden kasvaneen vastuun ja koulutustoiveiden myötä. (Opetushallitus 2012a, 31.)

Tarkempaa tietoa rehtorin työstä eri maista löytyy esimerkiksi OECD:n tutkimusraportista (Ministry of Education, 2007, 14). Tutkimuksessa oli mukana 22 OECD:n jäsenmaata. Tutkimuksessa vertailtiin eri maiden johtamiskäytäntöjä, ja painopisteenä olivat esimerkiksi rehtoreiden roolit ja vaikuttavuus erilaisissa hallinto- ja koulutusjärjestelmissä. Suomea kehuhtiin tässä raportissa esimerkiksi hajautetusta hallinnosta ja kaukonäköisyydestä koulutuspolitiikassa, mikä antaa rehtorin työlle hyvät lähtökohdat. Raportin mukaan Suomen tulisi kehittää koulujen ja kuntien välistä yhteistyötä sekä kansainvälistä yhteistyötä. Lisäksi taloudellisten resurssien ohjaamisessa ja koulujen strategisessa kehittämisessä on vielä parannettavaa. Kaiken kaikkiaan vertailtaessa muihin maihin Suomessa voidaan olla varsin tyytyväisiä koulujen johtajuuteen, rehtoreiden työhön ja työskentelyoloihin. Pitää silti muistaa, että emme voi tyytyä nykyhetkeen. Koulu -ja johtamisjärjestelmäämme tulee kehittää edelleen, vaikka siinä onkin paljon hyviä elementtejä. (Ministry of Education, 2007, 14.)

# 3 ALOITTELEVA REHTORI JA KOULUN JOHTAMINEN

## 3.1 Asetus rehtorin kelpoisuusvaatimuksista

Ensimmäinen rehtorin virkaa koskeva erillinen koulutuksellinen vaatimus säädettiin vuonna 1991. Tuolloin rehtoreilta edellytettiin kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan suorittamista. Siirtymäaikaa annettiin vuoteen 1995 asti. Vuonna 1992 kouluhallinnon keskimmäinen arvosanan suorittaminen muutettiin opetushallinnon tutkinnoksi. As. kok. 1992/707 säädettiin myös, että peruskoulun rehtori tuli valita opettajien keskuudesta. Vuonna 1999 tulivat voimaan nykyiset rehtorin kelpoisuusvaatimukset, jotka määrittellään As.kok. 1998/986 tarkemmin. Merkittävää on, että tässä uudessa asetuksessa opetushallinnon tutkinnon voi korvata, mikäli henkilö voi muulla tavalla osoittaa riittävä opetushallinnon tuntemuksen. (Mustonen 2003, 94.)

Asetuskokoelma 1998/986, 2 mukaan rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

- 1) ylempi korkeakoulututkinto;
- 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;
- 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä
- 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Jos samassa oppilaitoksessa järjestetään usean eri koulutusmuodon piiriin kuuluvaa koulutusta tai jos rehtori vastaa kahden tai useamman sellaisen oppilaitoksen toiminnasta, joissa järjestetään eri koulutusmuotojen piiriin kuuluvaa koulutusta, rehtorilla tulee olla 1 momentin 2 kohdassa tarkoitettu opettajan kelpoisuus johonkin niistä.

Helena Lehtonen (2009, 31–32) on tutkinut väitöskirjassaan rehtoreiden keinoja selviytyä työssään. Esiymmärryksen saamiseksi Lehtonen suoritti itse syksyn 2005 aikana opetushallinnon tutkinnon. Lehtosen mukaan tutkinto antaa riittävät valmiudet rehtorin juridisen aseman ymmärtämiseen. Tutkinnon aikana oli perehdytty muun muassa erilaisten työ sopimusten tekoon, rehtorin virka-aseman vastuisiin ja hallintomenettelyihin valitustapauksissa. Opetushallinnon tutkinto ei anna kuitenkaan välineitä koulun käytännön johtamiseen. Lehtosen mukaan opetushallinnon tutkinnon lisäksi rehtori tarvitsisi koulutusta erityisesti ihmisten johtamiseen, sillä siitä koulun johtamisessa on kuitenkin pohjimmiltaan kyse.

Opetushallinnon tutkinto koostuu: 1 Julkisoikeuden perusteista, 2 Yleishallinto ja hallintomenettelyistä, 3 Henkilöstöhallinnosta, 4 Taloushallinnosta ja Opetusalan hallinnosta. Opetushallinnon tutkinto suoritetaan yleensä kirjallisissa kuulusteluissa. Näiden kuulustelujen kysymykset laaditaan ja tarkastetaan Opetushallituksessa. Suomessa voi suorittaa myös opetushallinnon tutkintoa vastaavan 25 opintopisteen kokonaisuuden esimerkiksi Jyväskylän rehtori-instituutissa. (Opetushallitus 2012:8, 8–9.) Hakija voi osoittaa myös hallinnon riittävän osaamisensa esimerkiksi erilaisilla luottamustoimilla tai hallintotehtävillä. Tässä tapauksessa koulutuksen järjestäjä harkitsee tapauskohtaisesti, onko tämä osaaminen riittävällä tasolla. (Opetushallitus 2013, 18.)

Opetushallinnon tutkinnon voi suorittaa 15 opintopisteen erillisenä kokonaisuutena tai sitten voi suorittaa yliopistotasaisen ”Opetustoimen hallinto ja johtaminen” -kokonaisuuden, joka pitää sisällään opetushallinnon tutkinnon. Opetushallinnon tutkinto koostuu seuraavista osa-alueista:

1. Julkisoikeuden perusteet
2. Yleis- ja kunnallishallinto
3. Opetusalan hallinto
4. Henkilöstöhallinto
5. Taloushallinto

Tutkinto suoritetaan kahdessa osassa kirjallisena. Suorituksen ottavat vastaan Opetushallituksen virkamiehet. (Taipale 2012, 25–26.)

Rehtorin kelpoisuusvaatimuksiin on toivottu viime vuosina lisäystä nimenomaan johtamistaidon osalta. Hallinnossa kiinnitetään nykyisin paljon huomiota itse johtamiseen ja johtamistaitoon. Rehtorin viran hakuprosessissa painotetaan usein juuri johtamistaitoa. Hyvä johtamistaito tarkoittaa valmiuksia kehittää organisaatiota sekä hyvää henkilöstöjohtamista. Rehtorin kelpoisuusvaatimuksissa johtamistaidosta ei tällä hetkellä mainita oikeastaan millään



tavalla. Toinen asia, joka ei ole ajan tasalla rehtorin kelpoisuusvaatimuksissa, on apulaisrehtorin ja vararehtorin asema. Heiltä ei edellytetä vastaavaa pätevyyttä, vaikka usein he saattavat hoitaa pysyväluontoisesti erilaisia, hyvinkin merkittäviä johtamiskokonaisuuksia. (Opetushallitus 2013, 20.) Apulaisrehtori on yleensä isommissa kouluissa virassa oleva henkilö, jolla on usein omat vastuualueensa. Hän myös usein tekee aktiivista yhteistyötä rehtorin kanssa. Vararehtori on varsinaisen rehtorin varalla, jos rehtori on syystä tai toisesta estynyt hoitamaan tehtäväänsä. Yleensä vararehtoreilla ei ole yhtä suurta vastuuta koulun asioista kuin apulaisrehtorilla, eivätkä he saa korvausta, ellei varsinainen rehtori ole poissa. He ovat nimensä mukaisesti varalla. Koulutuksen järjestäjien olisi hyvä kannustaa opettajia hankkimaan johtotehtäviin liittyvää koulutusta, jotta jatkossakin saataisiin riittävästi kelpoisia hakijoita rehtoreiksi ja vastaaviin johtotehtäviin.

### *3.2 Rehtorikoulutukset ja rehtoreiden perehdyttäminen*

Jo 1920-luvulla keskusteltiin koulunjohtajille tarkoitetun koulutuksen tarpeellisuudesta. Tämä jäi kuitenkin keskustelun asteelle, sillä vasta vuoden 1978 rehtoriratkaisu tehosti ja käynnisti rehtorikoulutuksen vaatimuksia ja tarjontaa. (Koski 1983, 16.) Suomessa ei järjestetty varsinaista rehtorikoulutusta oikeastaan ennen 1970-lukua. 1950-luvulla aloitettiin vuotuiset rehtoripäivät, joille kokoontuivat kerran vuodessa lähes kaikki oppikoulujen rehtorit. Kouluhallitus osallistui rehtoripäivien toteutukseen ja kokousteemojen suunnitteluun. Rehtoripäivät olivat lähinnä sosiaalinen tapahtuma, eikä niitä voida vielä pitää varsinaisena rehtorikoulutuksen alkuna. Peruskoulun siirtymävaiheessa vuonna 1972 aloitettiin rehtoreiden kouluttaminen uuteen koulujärjestelmään kouluhallituksen kurssikeskuksessa Heinolassa. Samaan aikaan aloitettiin Heinolassa myös opettajien täydennyskoulutukset. Aluksi nämä rehtoreiden täydennyskoulutukset oli suunnattuja lähinnä uusille peruskoulun rehtoreille.

Koulutukselle oli selkeä tilaus, koska peruskoulu-uudistus lähes kaksinkertaisti rehtorien lukumäärän, ja rehtorit järjestyivät Suomen rehtorit ry:ksi. Vuoden 1978 rehtoriratkaisun myötä myös suurten alakoulujen rehtorit pääsivät liittymään Suomen rehtorit ry:hyn. Samaan aikaan suunniteltiin rehtoreille koulutusta, joka toteutettaisiin keskusjohtoisesti. Rehtorikoulutus kehittyi vauhdilla, ja rehtorien virkatehtäviin tuli pakolliseksi 2–3 päivän koulutus joka vuosi. Lisäksi kaikille uusille rehtoreille annettiin vuodesta 1980 lähtien kahden viikon alkukoulutus Heinolan kurssikeskuksessa. Koulutuksen järjestäjät, lääninhallitusten kouluosastot, veloitettiin ottamaan koulutettavat, eli rehtorit mukaan koulutusten suunnitteluun ja toteutukseen. Rehtorikoulutukselle määriteltiin yleiset ja johtamiskoulutukselliset tavoitteet. Yksinkertaistettuna tavoitteena oli antaa koulutettavalle sellaiset tiedot ja taidot, että hän selviytyy koulun hallinnollisista tehtävistä ja tuntee koulu- ja

kunnallishallinnon pääpiirteet. 1980-luvun lopulla rehtorikoulutuksen piiriin otettiin myös alakoulujen rehtorit. Rehtorikoulutuksen tavoitteissa ei kuitenkaan otettu kantaa koulutuksen toteuttamistapaan, koulutukseen eikä kouluttajiin. Vuonna 1983 rehtorikoulutuksen järjestäjätahot julkaisivat koulutusmateriaalin ”Koulun johtaja ja muuttuva koulu”. Tämän materiaalin pääpaino oli ajankohtaisissa hallinnollisissa ja pedagogisissa kehityshankkeissa, ja johtamistaidon koulutuksen osuus jäi marginaaliseksi. (Taipale 2000, 36–39.)

Tapio Vaherva (1984, 90–92) tutki rehtoreiden työtä ja ongelmia 1980-luvulla. Tämä oli tärkeää, jotta saatiin rehtoreiden työstä luotettavaa tietoa, joka pystyttiin ottamaan koulutuksessa huomioon. Vahervan mukaan rehtoreiden työt koostuivat 1980-luvulla pedagogisesta johtamisesta, taloushallinnollisista tehtävistä ja henkilösuhteisiin liittyvistä työtehtävistä. Tutkimuksessa painottui ennen kaikkea se, että 1980-luvun rehtori oli pedagoginen johtaja. Rehtoreita pyydettiin myös nimeämään rehtorikoulutuksen tärkeimmät sisältöalueet. Vastaajien mielestä tärkeimmät olivat pedagoginen johtaminen, koulun ihmissuhteiden hoitaminen, yleinen johtamistaito ja uusi opetusteknologia.

Vuonna 1985 julkaistiin ensimmäinen varsinainen kirja koulujen johtamisesta, teos oli Koulun johtaja ja koulun kehittäminen, julkaisijana Suomen kaupunkiliitto. 1980-luvulla Suomen taloudella meni hyvin ja elettiin voimakkaan kasvun aikaa. Tämä näkyi myös rehtorikoulutuksen tarjonnassa. Rehtorikoulutuksen kentälle alkoi ilmestyä yksityisiä konsulttiyrityksiä ja yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset kehittivät erilaisia koulutusohjelmia rehtoreille. Syntyi esimerkiksi 30–40 opintoviikon pitkäkestoiset Personal Development-ohjelmat sekä kunta- ja koulukohtaisia kehittämisohjelmia. Suurin osa rehtoreiden koulutustarjonnasta keskittyi täydennyskoulutukseen eikä valmentavaa koulutusta enää juurikaan ollut tarjolla. (Alava 2007, 232–233.)

1990-luvulla rehtoreiden täydennyskoulutustarjonta lisääntyi entisestään. Opetushallitus asetti 1990-luvun alussa tavoitteeksi pienten koulujen johtajakoulutuksen käynnistämisen. Opetushallitus rahoitti oppilaitosjohdon PD-koulutusta vuosina 1992–1997. PD-koulutus oli pitkäkestoinen ja laaja-alainen koulutusohjelma, jota tarjottiin neljän yliopiston viidessä eri täydennyskoulutuskeskuksessa. Julkisen rahoituksen loputtuakin PD-ohjelmat ovat olleet suosittuja. 1990-luvulla luovuttiin rehtoreiden keskitetystä koulutuksesta, ja vastuu koulutuksesta siirtyi koulutettaville rehtoreille kuntien ja opetushallituksen sijaan. 1990-luvulla aloitettiin myös Johtamisen erikoisammattitutkinto, JET-koulutus, jonka myös monet rehtorit ovat suorittaneet. Lisäksi yliopistot aktivoituivat entisestään koulutuksessa ja myös tutkimuksessa kiinnostuttiin rehtorikoulutuksesta. (Vuohijoki 2006, 63.)

Tällä hetkellä päävastuu rehtoreiden täydennyskoulutuksesta on kunnilla ja koulutuksen järjestäjillä. Rehtoreiden täydennyskoulutuksessa on kuntakohtaisia eroja. Kunnat asettavat rehtorikoulutukselle tavoitteet koulutussuunnitelmissa ja antavat määrärahat koulutuksen

toteutukseen. Koulutussuunnitelmat pohjautuvat usein rehtoreiden itsensä määrittämiin henkilökohtaisiin kehityssuunnitelmiin. Uusille rehtoreille kunnat järjestävät perehdyttämiskoulutusta, työhön ohjausta tai mentorointia. Rehtorit voivat myös hakeutua omaehtoiseen täydennyskoulutukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2010 määräaikaisen Osaava-ohjelman, jonka yhtenä painopistealueena on oppilaitosjohdon koulutus. Ohjelman tavoitteena on tukea koulutuksen järjestäjiä, oppilaitoksia ja henkilöstöä huolehtimaan itse oman osaamisensa suunnitelmallisesta kehittämisestä. 2000-luvulla erilaisia rehtorikoulutuksia ovat tarjonneet lisäksi esimerkiksi yliopistot, kesäyliopistot, Kuntaliitto, FGG, eli Finnish Consulting Group Oy. (Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:16, 21–22.) Tämän lisäksi rehtorikoulutusta ovat tarjonneet ainakin Suomen rehtorit ry, Educoden (entinen opetusalan koulutuskeskus) sekä monet muut yksityiset koulutuksen tarjoajat. Oppilaitosjohdon koulutusohjelmat voidaan jaotella seuraavasti:

- 1) Perinteiset lyhytkurssit, seminaarit ja erilaiset rehtoripäivät
- 2) Laajemmat täydennyskoulutuskurssit, esimerkiksi entisen OPEKO:n, nykyisen Educoden, 5 opintoviikon valmennukset
- 3) Pitkäkestoiset ohjelmat kuten JET- ja PD-ohjelmat
- 4) Yliopistolliset opintokokonaisuudet, esimerkiksi kelpoisuuskoulutuksen tuottavat opetushallinto ja -johtaminen perusopinnot (25opintopisteen) sekä muut yliopistolliset johtamista tukevat koulutukset, esimerkiksi työpsykologian perusopinnot
- 5) Organisaatiokohtaiset valmennukset
- 6) Yliopistolliset oppilaitosjohtamisen maisteriohjelmat
- 7) Yliopistolliset jatkokoulutusohjelmat

(Alava 2007, 231.)

Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutti on vuodesta 1999 toteuttanut ja kehittänyt oppilaitosjohdon kelpoisuuskoulutusta yhteistyössä instituutin neuvottelukunnassa olevien eri tahojen, esimerkiksi Suomen rehtorit ry:n kanssa. Rehtori-instituutti järjestää 25 opintopisteen kelpoisuuskoulutusta. Opetussuunnitelma pitää sisällään lähijaksoja, opintotehtäviä, tenttejä, mutta näiden lisäksi siinä on panostettu selkeästi oppilaitosten johtamiskäytäntöihin perehtymiseen ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Koulutuksessa jokaiselle osallistujalle nimetään oma henkilökohtainen mentori ja yhteistyöoppilaitos, jonka johtamiseen he tutustuvat lukuvuoden aikana useaan otteeseen. Yhteistyöoppilaitoksen johtamisarkeen tutustutaan oppilaitoksen normaalin vuosikierron mukaisesti ja oppimisteemat mukailevat oppilaitoksen vuosikiertoa. Osallistujat

reflektoivat omaa oppimistaan ja keskustelevat aktiivisesti niin mentoreidensa kuin muidenkin osallistujien kanssa ja vertailevat kokemuksiaan. Samalla periaatteella instituutissa on rakennettu 35 opintopisteen kokonaisuus, joka on suunnattu kokeneemmille rehtoreille. Nämä opinnot painottuvat enemmän uusimpiin tutkimuksiin koulun johtamisesta. Osallistujien on tarkoituksena jalkauttaa uusimpia tutkimuksia omiin kouluihinsa ja työhönsä. Vuonna 2002 instituutissa aloitti ensimmäinen jatko-opintoryhmä, jonka tavoitteena oli suorittaa oppilaitosjohtamiseen painottuva tohtorin tutkinto. Jatko-opiskelijat osallistuvat sekä edellisessä kappaleessa mainittuihin opintokokonaisuuksiin tutorin roolissa että uusien rehtoreiden koulutukseen. Rehtori-instituutin tarkoituksena on tehdä tiivistä yhteistyötä kaikkien instituutissa opiskelevien ja työskentelevien kanssa. Tulokset ovat ainakin toistaiseksi olleet rohkaisevia. Rehtorikoulutuksiin osallistuneet ovat olleet varsin tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin ja laatuun, ja yhteensä jatko-opintoryhmässä on syntynyt tähän mennessä yhdeksän väitöskirjaa. Rehtori-instituuttia voi perustellusti pitää suomalaisen rehtorikoulutuksen lippulaivana tällä hetkellä. (Alava 2007, 231, Rehtori-instituutti, Koulutusjohtamisen tutkimus.)

Rehtorikoulutuksista löytyy tietoa melko hyvin, mutta rehtoreiden perehdyttämisestä ei ole juurikaan tutkimusta. Toki rehtorin koulutus on myös perehdyttämistä, mutta tässä tarkoitan sellaista perehdyttämistä, jossa entinen rehtori tai joku muu kunnan työntekijä keskustelee uuden rehtorin kanssa kyseisen koulun ja kunnan tilanteesta ja historiasta.

Kirsi Kolu (2006, 71–80) haastatteli neljää pääkaupunkiseudulla 1–2 vuotta rehtorin tehtävissä toiminutta henkilöä ja tutki heidän työnaloitusta ja perehdytystä. Perehdytyksen osalta Kolan tutkimuksen tulokset ovat lohdutonta luettavaa. Haastateltujen rehtoreiden työnantajalta tai esimieheltä saama perehdytys oli kaikkien neljän rehtorin kohdalla olematonta. Kukaan haastatelluista ei ollut saanut automaattisesti ohjausta työhönsä esimieheltään, vaan sitä piti erikseen pyytää. Esimiehen kanssa kukaan rehtori ei ollut keskustellut työnsä tavoitteista tai työnantajan odotuksista työtään kohtaan. Työnantajaltaan saatu perehdytys oli yhden tai kahden päivän mittainen, ja siinä keskityttiin opetusviraston organisaatioon ja talousasioihin. Kolme neljästä haastatellusta tapasi edeltävän rehtorin muutaman kerran, mutta eivät kokeneet saavansa näistä tapaamisista paljonkaan irti. Kaksi haastateltavista kertoi, että parhaan perehdytyksensä he saivat koulunsa koulusihteeriltä. Haastatelluilla oli vaihtelevia kokemuksia vararehtorin roolista perehdyttäjänä: osa piti sitä hyvänä, mutta osa ei katsonut hyötyneensä vararehtorista juurikaan alussa. Opetusvirastoa haastateltavat kiittelivät kovasti: sieltä sai aina apua, jos vain osasi kysyä. Kolme haastatelluista piti lähikoulujen rehtoreiden tukea erityisen tärkeänä. Yhdelle haastatelluista oli nimetty erikseen mentori, jolle soittaa ja kysyä neuvoa. Kaksi muuta rehtoria oli saanut lähikoulun rehtoreilta tukea, vaikka heitä ei nimettykään mentoreiksi työnantajan tahoilta. Lähikoulujen rehtorit olivat itse olleet aktiivisia ja kyselivät kuulumisia ja tarjonneet apuaan. Haastateltavat rehtorit eivät odottaneetkaan

saavansa työnantajalta kovin kattavaa perehdytystä, vaan he luottivatkin enemmän omaan koulutukseensa ja kokemukseensa. Kolu ihmettelikin tutkimuksensa tuloksia ja kysyy oikeutetusti, eikö ketään kiinnosta mitä uuden rehtorin koululla alkaa tapahtua. Kolun mukaan rehtoreiden saama perehdytys oli olematonta ja täysin riittämätöntä. Hän esittääkin tutkimuksensa perusteella kohtuullisia parannusehdotuksia rehtoreiden perehdyttämiseen:

1. Koululla tehtävä arviointi tai kartoitus. Rehtorin vaihtuessa olisi hyvä tehdä analyysi koulun tilanteesta jonkun ulkopuolisen henkilön tekemänä
2. Uuden rehtorin peruskoulutuksen varmistaminen. Kolun haastattelemat rehtorit olivat kaikki käyneet jonkinlaisen aloittavan rehtorin koulutuksen, ja he olivat myös hyvin tyytyväisiä niihin
3. Esimiehen kanssa käytävä tavoitekeskustelu kunnan koulutoimelle asettamien tavoitteiden ja tehdyn kartoituksen pohjalta. Uuden rehtorin olisi helpompaa tiedostaa ja sitoutua kunnan/työnantajan pelisääntöihin ja tavoitteisiin, jos hän olisi niistä tietoinen keskusteltuaan jonkun työnantajan edustajan kanssa asiasta
4. Henkilökohtaisen mentorin osoittaminen. Haastateltavat kokivat tämän kaikista tärkeimmäksi asiaksi. Varsinkin, jos esimiehellä ei ole riittävästi aikaa perehdyttää ja keskustella uuden rehtorin kanssa, niin mentorin rooli on hyvin tärkeä

(Kolu 2006, 71–80.)

### *3.3 Koulun johtamisen teoria*

Johtaminen on erilaista erilaisissa ympäristöissä. On erilaista johtaa kansainvälistä suurta pörssiyritystä kuin koulua. Toisaalta molemmista löytyy myös paljon yhteneviä elementtejä. Johtajaan kohdistuu paljon vaatimuksia ja odotuksia, eikä johtaminen ole helppoa, toteutti sitä sitten missä tahansa. Nykyisin on olemassa paljon erilaisia johtamisen teorioita ja johtamisoppaita. Millaisia asioita koulun johtamisen teoria voisi pitää sisällään? Tähän ei ole olemassa mitään yksiselitteistä vastausta, mutta yritän tässä luvussa pohtia asiaa.

Johtaminen voidaan jakaa englannin kielessä kahtia: leadership ja management. Leadershipillä korostetaan ihmisten johtamista ja managementilla taas tarkoitetaan enemmän asioiden johtamista. Nämä ovat hieman haastavia käsitteitä, sillä usein ne määritellään eri tavoin riippuen määrittäjästä ja asiayhteydestä. Karkea jako on kuitenkin edellä mainittu ja usein Suomessa leadershipistä puhutaankin ihmisten johtamisena. Koulun johtamisessa voisi ajatella tarvittavan enemmän ihmisten

johtamista, mutta toisaalta täytyy muistaa, että rehtorikaan ei voi olla pelkästään ihmisten johtaja, vaan täytyy osata johtaa myös asioita. (Mäkelä 2007, 58–62.)

Koulun johtamisen yhteyteen liitetään usein pedagoginen johtaminen. Mitä kaikkea pedagoginen johtaminen oikeastaan pitää sisällään ja mitä sillä tarkoitetaan? Opetushallituksen raportin mukaan tärkeintä rehtorin työssä on nimenomaan pedagoginen johtaminen. Tässä pedagogisella johtamisella tarkoitetaan opetussuunnitelman, toimintakulttuurin, visioiden, strategian sekä perustehtävän täsmentämistä, toteuttamista ja arviointia. (Opetushallitus 2014, Työryhmän raportti.) Lonkila on kiteyttänyt minusta hyvin mitä pedagogisella johtamisella tarkoitetaan. Lonkilan mukaan pedagogisessa johtamisessa johtaja tukee ja ohjaa opettajia, ideoi sekä suunnittelee opetustyötä, valvoo ja seuraa opetussuunnitelman toteutusta sekä hoitaa suhteita koulun ympäristöön. (Lonkila 1990, 51.)

Opetushallituksen raportin (Opetushallitus 2013, 40) mukaan keskeistä rehtorin johtamistyössä on jaetun johtajuuden malli. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan, että johtaja jakaa vastuuta muillekin, kuten esimerkiksi apulais- ja vararehtoreille sekä opettajille. Usein kouluilla on erilaisia tiimejä, joilla on vastuualueita. Näin koulun vastuita on jaettu muille, eikä rehtorin tarvitse itse vastata kaikesta. Rehtorilla on kuitenkin kokonaisvastuu koulun toiminnasta. Pauli Juuti (2013, 145) on kuvannut osuvasti mistä jaettu johtajuus koostuu. Juutin mukaan Jaettu johtajuus on seurausta prosessista, jossa koko työyhteisö alkaa ajaa samoja päämääriä käyttäen kaikkien osaamista ja taitoja hyväkseen. Tässä prosessissa yksittäisistä työntekijöistä tulee joukkue. Päämäärähakuisuuden, symbolisuuden ja keskustelevuuden samanaikainen esiintyminen lisää jaetun johtamisen syntyminen todennäköisyyttä, että syntyy jaettua johtajuutta.

Osassa tutkimuksissa koulun johtamista verrataan asiantuntijaorganisaation johtamiseen (ks. esim. Pesonen 2009, 14). Tämä on siinä mielessä perusteltu näkökulma, että opettajat koulun keskeisinä työntekijöinä ovat oppimisen asiantuntijoita, joten heitä pitää myös johtaa niin, että heidän asiantuntijuutensa pääsee esille. Yleensä asiantuntijaorganisaation johtamisessa korostetaan avoimuutta ja henkilöstön merkitystä voimavarana.

Näiden edellä mainittujen johtamissuuntausten lisäksi koulun johtamisen teoretisoinnissa kuulee joskus puhuttavan esimerkiksi muutosjohtamisesta, strategisesta johtamisesta, julkisesta johtamisesta ja monesta muusta erilaisesta johtamisopista ja teoriasuunnasta. Nykyisin voisi hyvin myös puhua talousjohtamisesta, sillä joissain kunnissa rehtoreilla on paljon vastuuta taloudesta ja budjetistakin. Koulun johtamisen teoria voisi koostua kaikesta edellä mainitusta ja paljon muustakin. Se, ettei ole olemassa mitään nimettyä koulun johtamisen teorialmallia, ehkä kertoo myös siitä kuinka kompleksinen organisaatio koulu on johtaa. Kysyin kandidaatintutkielmassani kuudelta rehtorilta, onko heillä jokin johtamisoppi tai teoria, johon he johtamistyössään nojaavat. Yhdelläkään rehtorilla

ei ollut johtamisoppia tai teoriaa, jota he selkeästi soveltaisivat omassa työssään. He kuvasivatkin teoriaansa käytännönläheisesti: että hoidan juoksevat asiat ja pidän pyörät pyörimässä. (Pusa, 2012.) Niinpä tässä työssä en ole teoriaosuudessa keskittynyt erityisesti koulun johtamisen teoriaan, vaan fokukseni on enemmänkin rehtorin työn muutoksen ymmärtämisessä, nykytilanteen arvioinnissa sekä perehdytyksessä että työn aloituksessa.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa pirkanmaalaisten rehtoreiden perehdytyksestä ja koulutuksesta. Olen pyrkinyt tutkimuskysymyksiäni laatiessani ottamaan huomioon ja yhdistämään työni teoria -ja aineistolukuni. Tutkimuskysymysten lopullinen muotoutuminen oli työlästä, sillä tutkimuskysymysten asettaminen ei ollut aivan helppoa. Tutkielmani päätutkimuskysymys on:

**Millaista perehdytystä uusi aloittava rehtori saa aloittaessaan työnsä, ja ovatko nämä perehdytystoimet riittäviä?**

Alakysymykset:

1. Millaisia kokemuksia rehtoreilla on perehdytyksestä ja rehtorikoulutuksista?
2. Millaisia perehdytyskäytäntöjä kunnilla ja kaupungeilla on uudelle rehtorille?
3. Miten uusi rehtori kannattaisi perehdyttää tehtäväänsä?

### 4.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohteena ovat Pirkanmaan peruskoulun rehtorit. Tutkimukseen osallistui rehtoreita seitsemästä eri kunnasta ja kaupungista ympäri Pirkanmaata. Yhteensä haastateltavia rehtoreita oli 12. Tutkimukseen osallistuneista haastatelluista rehtoreista kuusi oli miehiä ja kuusi naisia. Mukana oli kolme yhtenäiskoulun rehtoria, yksi yläkoulun rehtori ja kahdeksan alakoulun rehtoria. Pienimmän koulun rehtorilla oli noin 200 oppilasta ja suurimman koulun rehtorilla reilut 700 oppilasta. Tyypillisin koulun koko oli 300–400 oppilasta. Nuorin rehtoreista oli haastatteluhetkellä 38-vuotias ja vanhin 54-vuotias. Haastateltavat olivat toimineet rehtorin tehtävissä 1–24 vuoden ajan. Seitsemän 12:sta oli ollut rehtorina viisi vuotta tai alle. Yhdeksän kahdestatoista rehtorista oli haastatteluhetkellä rehtorin virassa, kaksi teki rehtorin viransijaisuutta ja yksi toimi haastatteluhetkellä ison yhtenäiskoulun apulaisrehtorina. Hän oli palannut apulaisrehtorin tehtäväänsä tehtyään sitä ennen muutaman vuoden rehtorin viransijaisuutta toisaalla.



Aluksi tarkoitukseni oli haastatella vain sellaisia rehtoreita, jotka ovat toimineet rehtorin tehtävissä alle viiden vuoden ajan. Tällaisen otoksen kerääminen osoittautui kuitenkin haastavaksi, joten mukana on myös kokeneempia rehtoreita. Kokeneemmat rehtorit kertoivat omasta aloituksestaan, mutta he osasivat myös kertoa kunnan tai kaupungin nykytilanteesta, joten he toivat perspektiiviä tutkimukseen.

Aineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäisen osan keräsin kevään 2012 aikana, jolloin haastattelin kuutta rehtoria kandidaatintutkielmaani varten. Toisen osan haastatteluista suoritin kevään 2014 aikana, jolloin haastattelin myös kuutta eri rehtoria. Lumipallo-menetelmä toimi omalla kohdallani, eli aluksi kysyin mukaan muutamaa sellaista rehtoria, jotka tiesin jo aiemmin entuudestaan esimerkiksi sijaisuuksien kautta. Tämän jälkeen jo haastatellut rehtorit suosittelivat muita tuntemiaan rehtoreita ja lumipalloefekti lähti pyörimään. Yhteensä siis haastattelin 12 rehtoria. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan ne varsin perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18).

### *4.3 Laadullinen tutkimus ja haastattelut*

Ei ole täysin tavatonta, että opiskelija kertoo graduseminaarissa, että haluaa tehdä kvalitatiivisen työn, eikä missään nimessä kvantitatiivista. Todennäköisesti yllättävän iso osa opiskelijoista miettii ensin, tekeekö laadullisen vai määrällisen työn ja vasta sitten, mistä aiheesta. Opiskelijoille on saattanut välittyä kuva kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen vastakkainasettelusta. Vasta viime vuosina tämä kahtiajako on hieman hellittänyt. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 21.) Itse koin, että omassa tutkimuksessani kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä saataisiin saada tarkempaa ja henkilökohtaisempaa tietoa tutkimuskysymyksistäni.

Laadullisen tutkimuksen oppaat alkavat usein niin, että ensin selostetaan tarkasti mitä on laadullinen tutkimus. Tämä ei välttämättä ole koko totuus, sillä näkemyksiä laadullisesta tutkimuksesta on suunnaton määrä riippuen kirjoittajan omasta käsityksestä siitä, mitä on laadullinen tutkimus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17.) Eri tieteenaloilla on omat merkityksensä ja traditionsa laadulliselle tutkimukselle. Kvalitatiivinen tutkimus ei ole vain yhdenlainen hanke, vaan se on huomattava joukko mitä moninaisempia tutkimuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 162.) En edes yritä lähteä tarkasti erittelemään tässä, mitä kaikkea laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan, koska se ei ole tämän tutkimuksen aihe. Sen sijaan yritän kuvata tässä asioita, jotka ovat olleet apuna omassa tutkimusprosessissani, ja sitä millaisen yhteyden olen omassa tutkimuksessani löytänyt laadulliseen tutkimukseen.

Seuraavassa luettelossa Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2010, 164) ovat aiempaan kirjallisuuteen pohjautuen esittäneet kvalitatiivisen tutkimuksen tyypilliset piirteet:

1. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa
2. Suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Perusteluna tälle on näkemys, että ihminen on riittävän joustava sopeutumaan vaihteleviin tilanteisiin. Apuna täydentävän tiedon hankinnassa monet tutkijat käyttävät myös lomakkeita ja testejä
3. Käytetään induktiivista analyysiä. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja. Sen vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Sitä, mikä on tärkeää, ei määrää tutkija
4. Laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. Suositaan metodeja, jossa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat mm. teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit
5. Valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen
6. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti
7. Käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti

Nämä edellä mainitut laadullisen tutkimuksen tyypilliset piirteet ovat omassa tutkimuksessani voimakkaasti läsnä, vaikkakin tutkimus on muodostunut aikaisemmasta kandidaatintutkielman hypoteesista. Tutkimusjoukon olen valinnut niin tarkasti kuin olen pystynyt näissä olosuhteissa. Lopulta jää lukijan päätettäväksi, kuinka olen onnistunut omassa tutkimuksessani tuomaan näitä edellä mainittuja laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä esiin. Toivon, että tutkimuksessani välittyy haastateltavien ääni, ja omat analyysini ja pohdintani ovat tasapainoisesti kuvattuna yhdessä

haastateltavien kokemusten kanssa. Aina on olemassa vaara, että haastateltavien ääni jää vallitsevaksi, eivätkä tutkijan omat päätelmät ja analyysit nouse haastateltavien äänen yläpuolelle.

Valitsin haastattelut tutkimusmenetelmäksi, koska koin, että se oli järkevin menetelmä saada tietoa tutkittavasta ongelmasta. Halusin päästä vuorovaikutukselliseen tilanteeseen tutkittavien kanssa ja antaa heille mahdollisuuden kertoa tarinansa omin sanoin. Lisäksi koin, että aihe saattaa olla myös sen verran arka tai vaikea, että rehtoreiden voi olla helpompi vastata haastattelussa kuin kirjallisesti. Haastattelun vahvuutena on myös se, että halutessaan voi pyytää haastateltavalta perusteluja tai tarkennuksia vastauksiin samalla hetkellä. Haastattelumenetelmän haittana taas on se, että haastattelun onnistuminen riippuu paljon haastattelijasta toiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.) On hyvinkin todennäköistä, että eri haastattelijat saisi samalla kysymysrungolla erilaisen aineiston, koska haastattelussa on kuitenkin aina kyse vuorovaikutustilanteesta.

Haastattelut suoritettiin pääosin rehtoreiden työhuoneessa kahta poikkeusta lukuun ottamatta. Haastattelut kestivät 25 minuutista 90 minuuttiin. Tyypillisin haastattelun kesto oli noin 40–50 minuuttia. Haastattelut suoritettiin käyttäen puolistrukturoitua haastattelurunkoa, mikä tarkoittaa, että kysyin samat kysymykset samassa järjestyksessä kaikilta haastatelluilta. Puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimityksiä puolistandardisoitu haastattelu tai teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa vastauksia ei ole sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Haastatteluissa en kysynyt samaa asiaa uudestaan, mikäli haastateltava oli selvästi vastannut aiheeseen jo aiemmin. Tarvittaessa pyysin tarkentamaan vastausta.

Vuoden 2012 haastattelurunko (liite 1) erosi vuoden 2014 haastattelurungosta (liite 2) hieman. Vuoden 2012 haastattelurungossa oli kolmannessa osiossa kysymyksiä johtajuudesta, kun taas vuoden 2014 haastattelurunkoon johtamisen kysymykset vaihtuivat kysymyksiin koulutuksesta ja perehdytyksestä. Kummatkin haastattelurungot laadin itse. En käyttänyt mitään valmista mallia, vaan perehdyin asiaan aiempaa tutkimusta lukemalla, minkä avulla hahmottelin haastattelurungon ja kysymykset.

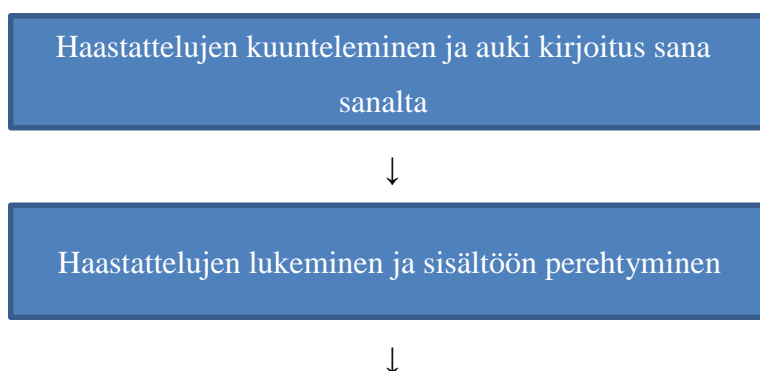
#### *4.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi*

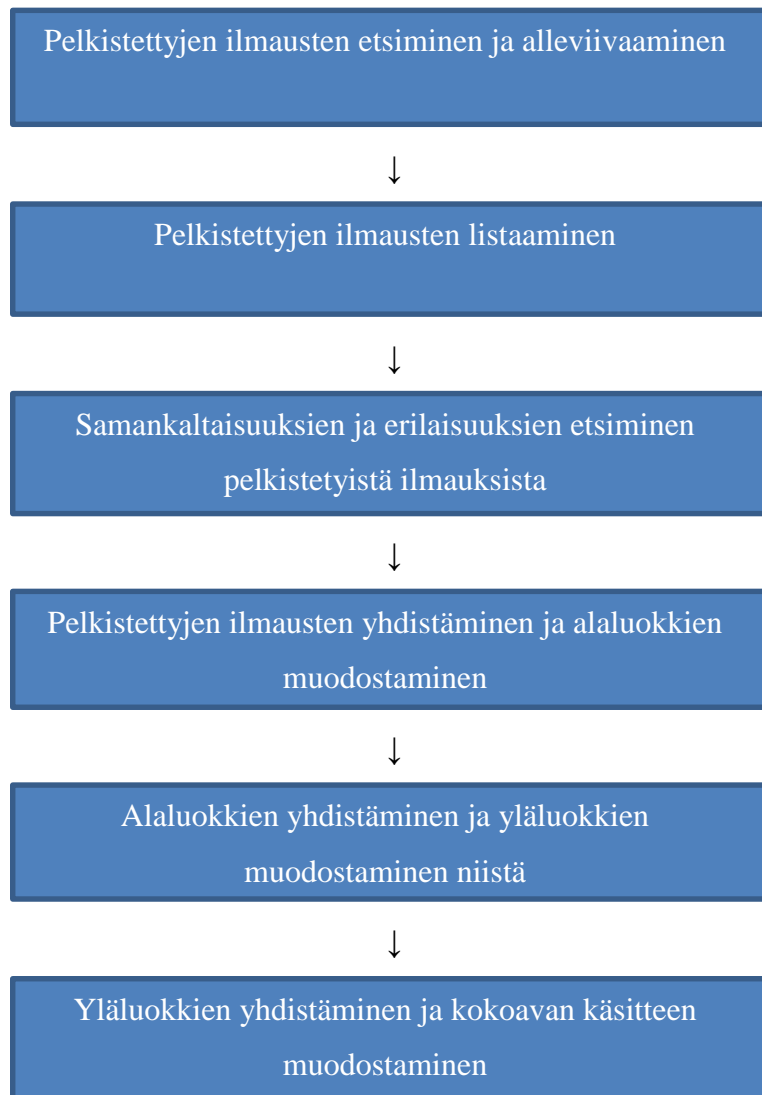
Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tätä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin avulla pyritään tiivistämään aineisto kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Ehkä vaikeinta laadullisessa tutkimuksessa on juuri aineiston analyysi. Analyysin vaikeus saattaa johtua selkeiden työskentelyohjeiden puuttumisesta tai niiden vajavaisuudesta. Kvalitatiivisia aineiston analyysitapoja on olemassa useita ja uusia kehitellään koko

ajan. Eri tieteenaloilla on erilaisia laadullisen analyysin tutkimustraditioita ja menetelmiä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Itse mietin omaa analyysimenetelmääni hyvinkin pitkään. Lopulta päädyin käyttämään sisällönanalyysiä aineiston analysoinnissa. Sisällönanalyysimenetelmä on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen traditioissa. Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisen metodin lisäksi myös väljänä teoreettisena taustakehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Periaatteessa useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Laadullisen tutkimuksen analyysin onnistumisen kannalta on tärkeää tehdä päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Kaikkea aineistossa esiintyviä asioita ei voi yhdessä tutkimuksessa käydä läpi. On parempi analysoida vähästä paljon kuin paljosta vähän. Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tarkoitus määrittävät sen, mistä aineistossa ollaan kiinnostuneita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92.)

Laadullisen tutkimuksen analyysitavoissa puhutaan usein teorialähtöisestä analyysistä ja aineistolähtöisestä analyysistä. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt omaa aineistoani aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aiemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ilmiöstä ei pitäisi olla merkitystä analyysissä ja sen lopputuloksessa, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Tämä on varsin haastava asetus, sillä miten on mahdollista unohtaa aikaisempi tieto omasta tutkimusaiheesta ja alkaa tehdä aineiston analyysia niin, että aiemmat tiedot ja kokemukset eivät vaikuttaisi aineiston analysointiin. Tämä ongelma myönnetään laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) En ratkaissut ongelmaa täysin, mutta sen tiedostaminen ja myöntäminen on jo jonkinlainen askel. Seuraava kuvio on ollut oman aineistolähtöisen analyysini perusta, jonka avulla olen edennyt:





**KUVIO 2.** Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Analyysini eteni niin, että haastattelujen nauhoitusten jälkeen litteroin tekstit puhtaaksi. Tämä oli työläs ja aikaa vievä vaihe, sillä tekstiä kertyi noin 80-sivua. Niinpä pidinkin tämän jälkeen tauon, aloin lukea aineistoa ja tehdä muistiinpanoja siitä. Etsin aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä sekä mietin laajempia käsitteitä, joiden alle ne kuuluisivat. Lopulta päädyin siihen, että kuvaan luvussa 5.1 aloittavan rehtoreiden polkuja ajallisesti: kuinka he ovat rehtoriksi päätyneet, millaista koulutusta he ovat saaneet alussa ja miten heidät on perehdytetty. Lopuksi vedän nämä yhteen ja analysoin tutkimukseni tuloksia viidennen luvun viimeisessä alaluvussa. Edeltä mainittujen kolmen pääluokan lisäksi olen muodostanut analyysissä pääluokkien sisälle tarkempia alaluokkia ja kuvauksia käsiteltävästä asiasta. Päädyin pääluokka-alaluokka jaotteluun sillä halusin tällä tavalla selkeyttää analyysiä ja tehdä siitä lukijaystävällisemmän.

## 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yleensä tutkimusmenetelmäoppaissa luotettavuutta käsitellään termeillä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetilla viitataan siihen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu vai jotakin muuta. Reliabiliteetilla taas viitataan tutkimustulosten toistettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Kvalitatiivisen tutkimuksen parissa reliabiliteetti ja validiteetti ovat saaneet kritiikkiä siitä, että ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin, eikä niitä voi suoraan siirtää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi. Tätä saatetaan perustella esimerkiksi sillä, että laadullisessa tapaustutkimuksessa tekijä voi perustellusti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat ilmiöt ja tapaukset ovat ainutkertaisia ja ainutlaatuisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee kuitenkin arvioida. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on korostetun suuri. Tämän vuoksi paras mittari laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on tutkija itse. Koko tutkimusprosessi ja itse tutkimus ovatkin luotettavuuden mittareita. Tästä syystä kvalitatiiviset tutkimusraportit ovat henkilökohtaisempia, eli enemmän tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä, kuin kvantitatiiviset tutkimukset. Laadullisen tutkimuksen mittareina voidaan käyttää esimerkiksi tutkimuksen uskottavuutta, eli vastaavatko tutkittavien ja tutkijan käsitykset toisiaan. Toisaalta tutkittavat saattavat myös olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen, joten kriteeri ei välttämättä aina pidä paikkaansa. Toinen mittari on tutkimustulosten siirrettävyys, eli saisivatko muut tutkijat vastaavia tuloksia vastaavissa olosuhteissa. Kolmantena mittarina voidaan pitää tutkimustulosten vahvistavuutta, eli sitä, saako tutkimus tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.)

Seikkoja, joita voi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastella ovat esimerkiksi:

1. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus: Mitä ollaan tutkimassa ja miksi?
2. Omat sitoumukset tutkijana ko. tutkimuksessa
3. Aineiston keruu
4. Tutkimuksen tiedonantajat
5. Tutkimuksen-tiedonantaja-suhde
6. Tutkimuksen kesto
7. Aineiston analyysi
8. Tutkimuksen luotettavuus
9. Tutkimuksen raportointi

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Tutkimukseni johdannossa perustelen tutkimuksen ja tarkoituksen. Omasta taustastani olen tuonut jo esiin, että aiempi kandidaatintutkielmani vaikutti tähän työhön. Kandidaatintutkielmasta muodostin myös hypoteesin, että rehtoreita ei perehdytetä eikä kouluteta riittävästi heidän aloittaessaan työnsä. Aineiston keruuta ja tutkimusjoukon roolia pohdin luvussa 5.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu. Aloitin tutkimukseni syksyllä 2013 ja se valmistui syksyllä 2014, joten tutkimusprosessi ja sen raportointi veivät noin vuoden verran aikaa. Tosin tässä täytyy mainita, että keräsin puolet aineistosta jo kevään 2012 aikana. Olen pyrkinyt luvussa 5.3 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi kuvaamaan, kuinka analyysini tapahtui. Seuraavassa kappaleessa tulen pohtimaan tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt olemaan informatiivinen, johdonmukainen ja selkeä. Tutkimusprosessin raportointi ja kuvaus toimivat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareina. Niiden pohjalta lukija arvioi kuinka hyvin tutkimuksen tekijä on tässä onnistunut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.)

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävä ja luotettava vain, jos tutkimus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tieteellisessä tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja, eli rehellisyyttä ja huolellisuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksessa tulee ottaa huomioon tieteellisten tutkimusten tiedonhankintatavat ja aineiston analyysimenetelmät. Ehdottoman tärkeää on ottaa muiden tutkijoiden työt ja saavutukset huomioon huolellisella viittauskäytännöillä. Tutkijan tulee myös hankkia asianmukaiset tutkimusluvut sekä tuoda selkeästi esiin mahdolliset tutkimuksen rahoittajat. Tutkijan on kaikessa toiminnassaan oltava huolellinen ja noudatettava hyviä tieteellisiä käytäntöjä niin, että mikä tahansa osa tutkimusprosessista kestää päivänvalon. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt siihen, että vastaajia ei voida tunnistaa aineistosta. Suorissa lainauksissa olen laittanut vastaajan tunnistenumeron (1–12) perään, jotta lukija näkee ovatko lainaukset samalta vai useammalta henkilöltä. En myöskään mainitse tutkimukseen välillisesti osallistuvia kuntia tai kaupunkeja nimeltä. En ole hankkinut tutkimustani varten erityistä tutkimuslupaa vaan olen aina kysynyt haastateltavalta suoraan suostumusta tutkimukseen. Haastateltavat eivät ole saaneet kysymyksiä etukäteen tietoonsa eivätkä ole nähneet tutkimuksen tuloksia ennen tämän pro gradu -tutkielman valmistumista. Kirjoittaessani tutkimusraporttiani olen pyrkinyt ottamaan huomioon vastaajien anonymiteetin ja lukijat. Jos joissain kohdin on pitänyt tehdä valinta, olen aina valinnut vastaajien anonymiteetin. Olen tutkimusta kirjoittaessani pyrkinyt

kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimus on lukijalle mahdollisimman läpinäkyvä. Lisäksi olen viitannut aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden tekijöihin.



# 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen rehtoreiden kokemuksia uransa alusta. Aluksi kartoitan syitä, miksi haastatellut rehtorit ovat päättäneet ryhtyä rehtoreiksi ja miten he ovat lopulta päätyneet nykyiseen tehtäväänsä. Tämän jälkeen kuvaan rehtoreiden kokemuksia erilaisista rehtorin tehtäviin liittyvistä koulutuksista ja lopuksi keskityn rehtoreiden kokemuksiin perehdyttämisestä. Olen päätenyt jakoon aineistoni pohjalta ja siitä syystä, että rehtoreiden perehdyttämisestä jää mielestäni olennainen osa ymmärtämättä, jos ei tiedetä kuinka he ovat päätyneet rehtoreiksi. Katson myös, että rehtoreiden tausta, aiempi työhistoria ja suorittamat rehtorikoulutukset ovat myös valmistautumista ja eräänlaista oma-aloitteista perehtymistä rehtorin työtehtäviin. Tämän pääluvun viimeisessä alaluvussa tulen vertailemaan tuloksiani luvuissa kaksi ja kolme esittelemääni teoriaan rehtorin työstä ja aikaisempien tutkimusten tuloksiin niiltä osin kuin se on mahdollista. Viimeisessä alaluvussa tulen myös vastaamaan tutkimuskysymyksiini, tuon omat kehitysehdotukseni rehtoreiden perehdyttämiseen ja analysoin tutkimustuloksiani hieman laajemmin.

Olen ottanut haastateltavien suoria lainauksia mukaan tekstiin niillä kohdin, kun olen nähnyt ne tarpeelliseksi. Lainausten perässä on haastateltavien tunnistenumero. Mielestäni joissain kohdin on mielekkäämpää antaa haastateltavien kertoa asia omin sanoin. Suoria lainauksia en ole muokannut muutoin kuin, ottanut joitain täytesanoja pois. Lisäksi olen tässä luvussa käyttänyt erilaisia kuvia ja taulukoita selkeyttämään tuloksia.

## 5.1 Tarinoita rehtoriksi päätymisestä

Rehtoriksi päädytään huomattavan usein vararehtorin tai apulaisrehtorin tehtävien kautta. Haastatelluista kahdestatoista rehtorista peräti yhdeksän oli toiminut vararehtorina tai apulaisrehtorina ennen varsinaista rehtorin tehtäväänsä. Vara- tai apulaisrehtorin toimi on hyvä paikka nähdä varsin läheltä, mitä rehtorin työ käytännössä on. Vararehtoriksi tai apulaisrehtoriksi valitaan lähes aina joku koulun opettajista. Usein valittu on saanut vara- tai apulaisrehtorin toimeen henkilökunnalta kannustusta:

*En mä ollu sitä apulaisrehtoriutta ehtinyt ajatella siinä vaiheessa millään tavalla. Joku vaan sanoi, että sää voisit olla hyvä siinä ja sitten kun sen piti olla yläkoulun*

*puolelta sen tasapainon takia, että olisi toinen alakoulusta ja toinen yläkoulusta. Sen piti olla jonkun henkilöstöstä ja sitten määhän ajattelin, että kyllä määhän voisin ajatella sittenkin ryhtyvän siihen, että silloin se sitten meni. (Rehtori 8.)*

Vara- tai apulaisrehtoriksi valittu opettaja ei välttämättä ollut etukäteen suunnitellut tehtävään hakeutumista. Vara- tai apulaisrehtorin tehtävistä ei kuitenkaan ole enää pitkä matka rehtoriksi. Varsinkin usein haastateltavat kertoivat hoitaneensa vara- tai apulaisrehtorina ollessaan myös varsinaisen rehtorin tehtäviä. Muutama rehtoreista kuvasi, kuinka oli joutunut rehtorin sijaiseksi hyvinkin yllättäen:

*Määhän olin vararehtorina ja yllättäen meidän koulun varsinainen rehtori ilmoitti sitten, että ei jatka. Hän aikoi hakeutua toiseen kaupunkiin. En määhän ollut ihan kauhean innostunut alkuun, poislähtevä rehtori sanoi, että rehtorin virkaa ei panna heti auki. Hän toivoi, että minä siirtyisin siihen tehtävään. Olin nähnyt aika paljon sivusta miten sitä hommaa tehdään, mutta en määhän ollut kovin ilahtunut tästä sillä tavalla. (Rehtori 1.)*

Haastatteluissa tuli hyvin myös ilmi, että rehtorin sijaisuutta tehdessään osalle haastatelluista heräsi kipinä rehtorin tehtäviin. Yksi haastatelluista kuvasi tuota kipinää seuraavasti:

*Sitten tää rehtori oli poissa parina keväänä, toisen kevään lähes kokonaan ja toisena keväänä pari kuukauden pätkää, hän oli perhevapalla. Silloin määhän olin viransijaisena ja vedin sitten koko talon, niin silloin syttyi sellainen ajatus, että tää olis kivempaa kun vois tehdä itselle eikä sille toiselle, että tehdään nyt näin, mutta ajatellaan sitten, että miten se rehtori haluaisi tän olevan sitten kun se palaa. Ajattelin, että nyt täytyy pysyä tässä opetuksessa tai sitten keskittyä hallintoon. Se oli vähän rankka yhdistelmä hoitaa ne molemmat. (Rehtori 7.)*

Edellisessä lainauksessa viitataan vararehtorina toimimisen kuormittavuuteen. Tässä tapauksessa varsinainen rehtori delegoi tehtäviä vararehtorille, ja vararehtorilla olivat sekä normaalit opetustunnit että vararehtorin tehtävät siihen päälle. Haastateltava kertoikin tehneensä vararehtorin tehtäviä huomattavan paljon ylitöinä ja ilman korvausta. Hän teki niitä, koska oli innostunut asiasta, mutta lopulta huomasi, että hänen täytyy tehdä valinta. Enää hän ei pystyisi hoitamaan sekä opettajan työtä että lisääntyviä vararehtorin töitä. Hän päätti hakea muutamia avoinna olevia rehtorin paikkoja ja tulikin lopulta valituksi rehtoriksi.

Haastatteluissa tuli ilmi, että vara- tai apulaisrehtorin tehtävät olivat olleet hyvin erilaisia riippuen koulusta ja kunnasta. Pienessä koulussa vararehtori saattoi olla lähinnä varalla eikä välttämättä ollut kovinkaan hyvin perillä rehtorin työtehtävistä. Usein pienen koulun vararehtorilla oli normaali määrä opetustunteja eikä hän välttämättä saanut korvausta vararehtorin työstä. Toisaalta taas ison koulun vara- tai apulaisrehtorilla saattoi olla paljon työtehtäviä, ja rehtorin kanssa oli tehty selkeä työnjako tehtäväalueista. Usein ison koulun vara- tai apulaisrehtori sai helpotusta

opetustunneista ja myös lisäkorvausta tehtävästään. Toisaalta vaikka vara- tai apulaisrehtorin työtehtävät saattoivat vaihdella merkittävästi, lähes kaikki haastateltavat sanoivat niistä olleen hyötyä ja apua rehtoriksi ryhtymisessä.

Neljä haastateltavaa kahdestatoista oli noussut varsinaiseksi rehtoriksi siinä koulussa, jossa oli toiminut aiemmin opettajana. Näihin lasken mukaan sellaiset haastateltavat, jotka olivat nousseet vakituiseksi rehtoriksi tai tehneet rehtorin viransijaisuutta vähintään kolmen vuoden ajan koulussa, jossa olivat toimineet opettajina. Suurella osalla muistakin haastatelluista oli kokemuksia rehtorin sijaisuuden tekemisestä koulussaan, mutta ne olivat selvästi lyhyempiä. Eräs haastateltava oli miettinyt paljon omaa rooliaan noustessaan rehtoriksi talon sisältä:

*Ensimmäinen haaste oli tietysti se, että mä nousen näiden kokeneempien kollegojen esimieheksi. He eivät niinkään kokeneet sitä ongelmaksi vaan se oli enemmän mun oma ongelma. Mää mietin sitä, että mitä mun täytyy muuttaa mun käytöksessä kun olin täällä luokanopettajana. Luokanopettajana sä voit puhua asioista muille opettajille melkeinpä miten vaan, mutta rehtorina sun pitää miettiä ihan eri tavalla, että voinko mää puhua tästä tuolle kun se ei ole johtotiimin jäsen eikä apulaisrehtori. Mun pitää puhua sille samalla tavalla kuin näille kaikille muillekin, koska se on samalla viivalla niiden kanssa. Rehtorina sä et voi haukkua sun alaista toiselle alaiselle, että tän kanssa joutui taistelemaan. (Rehtori 3.)*

Osa haastatelluista oli sitä mieltä, että siitä ei ole haittaa, jos nousee talon sisältä rehtoriksi, kunhan sen tiedostaa ja osaa ottaa huomioon. Toiset haastateltavista taas sanoivat, että ulkopuolinen näkee asiat raikkain silmin, eikä ole juuttunut mihinkään vanhaan. Tässä muutama haastateltava myös mainitsi, että on helpompi tehdä muutoksia kun tulee talon ulkopuolelta. Kaikki neljä, jotka olivat nousseet rehtoriksi talon sisältä, olivat miettineet omaa uutta rooliaan. Suurimmat haasteet liittyivät sosiaalisiin suhteisiin. Kun nousee talon sisältä rehtoriksi, on jo oppinut tuntemaan ihmiset entuudestaan. Tässä on hyvät ja huonot puolensa. Yksi talon sisältä noussut rehtori näki oman roolinsa säilyttäjänä. Hän oli nuoremmasta päästä koulussa, ja henkilökunnassa oli paljon eläkeikää lähestyviä. Hän tiedosti asian ja ajatteli, että pysyy säilyttäjänä tähän sukupolvenvaihdokseen asti, minkä jälkeen alkaa ajamaan uusia toimintamalleja kouluun uusien ihmisten kanssa. Toisaalta kolme neljästä, talon sisältä rehtoriksi nousseesta, oli sitä mieltä, että eivät olisi välttämättä alkaneet rehtoreiksi, ellei kyseessä olisi ollut oma koulu:

*Ehkä musta ei olis edes tullut rehtoria, jos mää en olisi tätä hommaa silloin saanut tai vastaanottanut. Näin voisin sanoa. Mä kun olin haastattelussa ja sanoin, että mää tätä hommaa haen, koska tunnen tän homman aika hyvin ja siitä huolimatta suostun tätä hommaa tekemään, että jos mua ei valita, niin olen opena ihan mielelläni. (Rehtori 6.)*

Yksi haastateltavista rehtoreista oli päätenyt rehtoriksi sattumalta ja hyvin nopeasti. Hän ei ollut

ehtinyt olla vararehtorina, eikä miettiä vara- tai apulaisrehtorin eikä varsinkaan rehtorin tehtäviä:

*Vahingossa päätynt. Olin saanut kyseisestä koulusta viran ja olin siellä toista vuotta opettajana töissä, niin sitten tuli rehtorin paikka auki. Se tilanne oli niin hullu siellä, että kukaan muu ei halunnut ottaa sitä rehtorin sijaisuutta. Ei ollut kauheasti halua, kukaan muu ei vaan ryhtynyt ja mää hulluna vieraana just tulleena, mää ajattelin, että kyllä mää nyt kolme kuukautta hoidan. Sitten se vaan jatkui ja jatkui. Mää tein sitä sijaisuutta lopulta melkein viisi vuotta ja lopulta sain sen viran. (Rehtori 2.)*

Tällainen nopea aloitus rehtorina on hyvin haastava. Oikeastaan se on vaikein mahdollinen alku rehtorina, koska rehtori ei ollut ehtinyt kouluttautua lainkaan, eikä hänellä ollut edes opetushallinnon tutkintoa tai kokemusta rehtorin tehtävistä vara- tai apulaisrehtorin työn kautta. Tämä rehtori kuvasikin, että alku oli hyvin haasteellinen:

*Mää vaan siirryin opettajanhuoneen sohvalta istumaan kanslian tuolille ja mietin, että mitä mää täällä teen. Enkä mää kuuna päivänä edes ajatellut, ei mulla niin kuin ollut mielessä, että olisin hallintoa ja rehtorin työtä hoitanut. (Rehtori 2.)*

Kyseinen rehtori työskentelee edelleen rehtorina, mutta toivoi, että kenenkään ei tarvitsisi aloittaa rehtorin työtä samalla tavalla.

Kolme haastateltavista kertoi kaivanneensa rehtoriksi ryhtyessään uusia ammatillisia haasteita. He näkivät, että rehtorin työ voisi olla seuraava askel uralla. Yksi kuvaa omia kokemuksiaan seuraavasti:

*Opettajan työssä rupes tuntumaan vähän siltä, että se homma oli vähän sellaista paikallaan polkemista, että mää halusin ehkä vähän lisää haastetta ja ajattelin, että kun läheltä näki tietysti opettajana rehtoreita, niin kun on ollut opettajana eri kouluissa, niin jotenkin rupes tuntumaan siltä, että toi vois olla mulle hyvä homma. (Rehtori 10.)*

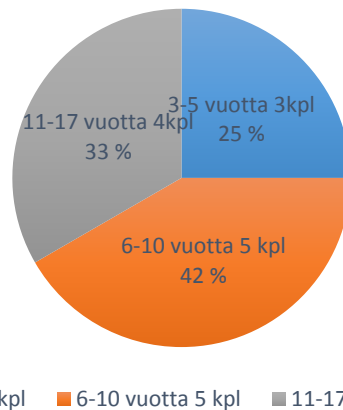
Toinen haastateltava kuvasi myös, että uusien haasteiden lisäksi hän halusi päästä vaikuttamaan asioihin:

*Luokanopettajana toimimisen jälkeen tuntui, että mä olen jo nähnyt tämän homman. Mua on vienyt eteenpäin kiinnostus asioihin. Mää tykkään työskennellä aikuisten kanssa, paperityöt kiinnostaa ja opetuksen kehittäminen. Halu vaikuttaa. (Rehtori 1.)*

Rehtorin työtä kuvataan usein työlääksi ja aikaa vieväksi. Siksi omalla elämäntilanteella oli merkitystä rehtorin tehtäviä miettiessä:

*Oli sellainen aika elämässä, että nuoremmat lapset lähtivät jo lukioon ja nuorinkin oli jo koulussa. Ajattelin, että nyt tässä ehtisi tekemään jotain muutakin elämässään, ottaa vähän lisää haastetta. (Rehtori 4.)*

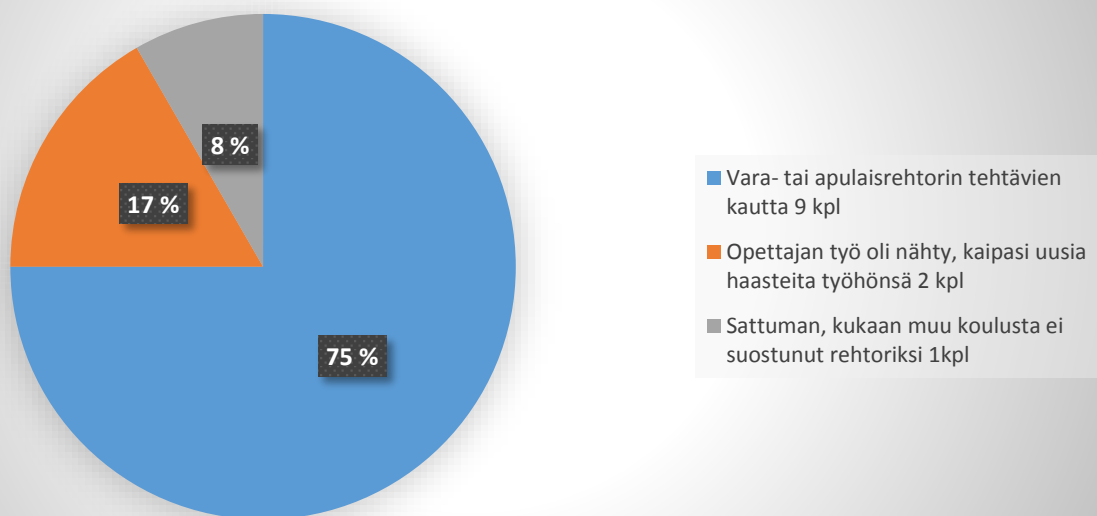
### Kokemus opettajan työstä ennen vararehtorin tai rehtorin tehtäviä



**KUVIO 3.** Kokemus opettajan työstä ennen vararehtorin tai rehtorin tehtäviä (N=12).

Kuvio kolme kertoo kuinka monta vuotta haastatelluilla oli kokemusta opettajan työstä ennen rehtoriksi ryhtymistä. Kuvioista käy ilmi, että suurimmalla osalla on vähintään kuusi vuotta. Tämä kertoo siitä, että rehtoriksi päädytään useimmiten vasta useiden opettajavuosien jälkeen. Kuvio neljä taas kuvaa rehtoriksi päättymisen taustoja.

### Rehtoriksi päättymisen reitit



**KUVIO 4.** Rehtoriksi päättymisen reitit (N=12).

Suurin osa oli päätynt varsinaiseksi rehtoriksi vara -tai apulaisrehtorin tehtävien kautta. Osa ei ollut ajatellut vara -apulaisrehtoriutta askeleena rehtoriksi, vaan oli vain suostunut tehtävään, kun oli kysytty. Mielenkiintoista oli myös se, että puolet haastatelluista oli noussut rehtoriksi talon sisältä omasta koulustaan ja puolet taas tullut ulkopuolelta. Osa talon sisältä nousseista ei olisi suostunut varsinaiseksi rehtoriksi, ellei kyseessä oli ollut juuri oma koulu ja työyhteisö.

## 5.2 Tarinoita rehtoreiden uransa alussa suorittamista koulutuksista

Haastatellut rehtorit nostivat koulutuksen yhdeksi keskeiseksi tekijäksi rehtorin työhön valmistautumisessa. Haastateltavat olivat suorittaneet erilaisia koulutuksia ennen rehtorin tehtäviä ja rehtorina ollessaan he ovat käyneet erilaisissa täydennyskoulutuksissa. Muodollinen koulutusvaatimus rehtorin tehtäviin on opetushallinnon tutkinto. Viisi haastatelluista oli suorittanut opetushallinnon tutkinnon jo ennen kuin he hoitivat vara- tai apulaisrehtorin tehtäviä:

*Opetushallinnon tutkinnon kävin jo ennen apulaisrehtoriksi ryhtymistä. Mää tein sen oikeastaan luokanopettajan työtä varten enkä niinkään ajatellut rehtorin työtä. Mää ajattelin että se on hyödyksi joka tapauksessa luokanopettajana. (Rehtori 3.)*

Muutkin perustelivat opetushallinnon tutkinnon suorittamista samaan tyyliin. Kaksi viidestä oli varovasti sitä mieltä, että he suorittivat opetushallinnon tutkinnon, rehtorin tehtäviä silmällä pitäen. Kolme viidestä edellä mainitusta rehtorista oli tehnyt opetushallinnon tutkinnon omalla kustannuksellaan, ja kaksi viidestä oli saanut työnantajalta osan tutkinnon rahoituksesta.

Kolme haastateltavaa oli suorittanut opetushallinnon tutkinnon vara- tai apulaisrehtorina ollessaan. He olivat sitä mieltä, että opetushallinnon tutkinto oli hyvä olla olemassa ikään kuin kaiken varalta, jos päätyisi hoitamaan varsinaisen rehtorin tehtäviä joksikin aikaa.

Kolme rehtoria kahdestatoista oli suorittanut opetushallinnon tutkinnon vuosi tai vähemmän ennen varsinaista rehtorin pestiään. He olivat olleet vahvoja ehdokkaita hakuun tuleviin rehtorin paikkoihin, mutta heiltä oli puuttunut tämä muodollinen pätevyys. Yksi haastateltava kuvasi omaa tilannettaan seuraavasti:

*Mä tein sen muutamaa kuukautta ennen tätä varsinaisen rehtorin pestin alkua silloin, että sain paperit käsiini kun tuli haku tähän tehtävään. (Rehtori 6.)*

Kaikki kolme valittiin rehtoreiksi heti muodollisen pätevyyden suorittamisen jälkeen, vaikka olivat hakeneet kertaa rehtorin tehtäviä ensimmäistä kertaa. Yksi näistä henkilöistä tuli valituksi ison yhtenäiskoulun apulaisrehtorin virkaan.

Yksi rehtori oli aloittanut rehtorin sijaisena ilman opetushallinnon tutkintoa. Hän tuli valituksi

sijaiseksi niin nopealla aikataululla ja kiireellisessä tilanteessa, että hän ei ollut edes ajatellut suorittavansa opetushallinnon tutkintoa rehtorin tehtäviä silmällä pitäen. Hän kuvaa omaa tilannettaan näin:

*Aika pianhan mä sen sitten tein, kun mä tajusin, että tää sijaisuushan niin kuin jatkuu ja jatkuu. Niin, lähin tekemään sen, se on loppujen lopuksi aika helppo tehdä, se opetushallinnon tutkinto. (Rehtori 2.)*

Kukaan rehtoreista ei kehnut opetushallinnon tutkintoa, eikä sitä pidetty kovin kattavana tai hyödyllisenä tutkintona. Opetushallinnon tutkinnon merkitys oli lähinnä pakollinen suorite matkalla rehtoriksi. Opetushallinnon tutkinnon merkitys nähtiin yllättäen hyvin pieneksi, vaikka se on asetettu lakiin kirjatuksi pakolliseksi tutkintovaatimukseksi rehtorin tehtäviin.

Seuraava kuvio näyttää kuinka moni rehtoreista oli suorittanut jonkin uudelle rehtorille tarkoitetun koulutuksen. Yllättävää oli mielestäni, että viisi rehtoria ei ollut käynyt lainkaan uusille rehtoreille suunnattuja koulutuksia. Suomessa on kuitenkin tarjolla paljon koulutuksia ja kursseja uusille rehtoreille.



**KUVIO 5.** Uudelle rehtorille tarkoitetun koulutuksen suorittaminen (N=12).

Uusille rehtoreille on tarjolla erilaisia koulutuksia ja kursseja. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi entisen OPEKO:n, nykyisen Educoden kurssit uudelle rehtorille. Lisäksi mainittiin Oppilaitosjohdon perusteet, Tulevaisuuden rehtorit, Viisas oppilaitosjohto ja Kehittyvä rehtori kurssit ja koulutukset. Ne, jotka olivat näitä uudelle rehtorille suunnattuja koulutuksia käyneet, kehuivat

niitä:

*Tein tällaisen uuden oppilaitosjohdon koulutuksen, se oli tän Educoden koulutuksia, olisiko se ollut kahdeksan tai kymmenen opintoviikkoa. Se oli tosi hyvä, siellä oli paljon apulaisreksejä, just aloittavia reksejä ja reksinhommia suunnittelevia opeja. Se oli hyvä ja käytännönläheinen koulutus. (Rehtori 6.)*

Yksi haastateltava ihmetteli, että Suomessa rehtoreilta ei vaadita johtajakoulutusta tai kokemusta johtajana. Hän halusi koulutuksen kautta vahvistaa nimenomaan omaa johtamisosaamistaan:

*Hain aika paljon koulutusta itselleni heti kun valittiin. Siinä oli kaikkea esimerkiksi johtoryhmän koulutusta ja yhteisöllisen toimintakulttuurin koulutusta. Vähän haalin, että mitä kaikkea tähän ammattiin liittyvää koulutusta on saatavilla. Halusin varmistaa, että mulla on riittävät eväät tähän duuniin. Työnantaja tuki tosin hyvin näissä koulutuksissa, kaikkiin pääsin mihin itse halusin. Itse hakeuduinkin näihin koulutuksiin. (Rehtori 5.)*

Rehtoreiden koulutuksessa uransa alussa on suuria kuntakohtaisia eroja. Osa kunnista ei erikseen tarjoa tai velvoita aloittavaa rehtoria koulutuksiin. Usein kuitenkin ollaan kannustavia, mikäli rehtori itse päättää hakeutua koulutukseen tai ehdottaa koulutusta, johon haluaisi päästä. Yhtä kuntaa keuhuttiin erityisen koulutusmyönteisenä, joka velvoitti rehtorit menemään koulutuksiin ja kehittämään itseään. Yksi haastateltavista kuvasi aloitustaan rehtorina kyseisessä kunnassa seuraavasti:

*Jos johonkin muuhun kuntaan päädyn, niin kyllä mää oon tästä kunnasta saanut ihan hirveän vahvan koulutusjutun. Eli se ensimmäinen vuosi oli sitä, että vähintään kaksi tai kolme päivää viikosta meni jossain koulutuksessa. Meillä oli tällainen Viisas oppilaitosjohto ja sitten oli näitä erilaisia järjestelmäkoulutuksia. Nämä olivat sellaisia, jotka kaupunki järjesti. (Rehtori 3.)*

Koulunjohtamisen kurssit ja koulutukset eivät ole kuitenkaan ainoa osa-alue, johon tutkimukseen osallistuvia rehtoreita oli velvoitettu osallistumaan aloittaessaan rehtoreina. Johtamisen erikoisammattitutkinto, JET nousi yllättävän merkittäväksi tässä tutkimuksessa. Peräti seitsemän rehtoria oli suorittanut JET:in. Kuusi rehtoria kertoi työnantajan velvoittaneen heitä käymään tämän tutkinnon. JET on johtamiseen keskittynyt tutkinto, joka kestää yleensä puolitoista tai kaksi vuotta. Tutkinnon yhteydessä suoritetaan yleensä joku omaan työhön tai työyhteisöön liittyvä pitkäkestoinen käytännön projekti. Koulutuksissa on yleensä osallistujia eri aloilta.

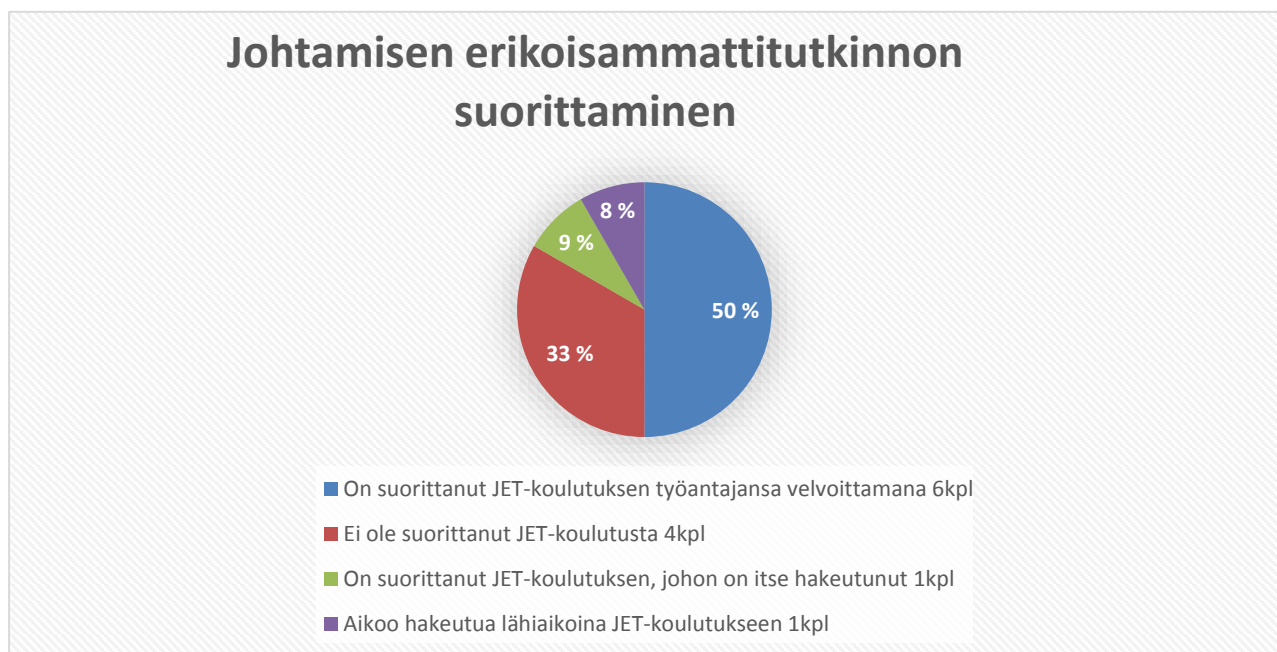
*Toi koulutoimenjohtaja laittoi meidät rehtorit tekemään sen Johtamistaidon tutkinnon. Se kesti kaksi vuotta. Siinä oli kaikkea, näytöt piti antaa ja se oli semmoinen iso juttu, mikä oli hyvä kun käytiin. Siinä kun työstettiin isossa*



*porukassa johtamiseen liittyviä asioita yhdessä, niin se oli hirveän hyvä koulu. (Rehtori 2.)*

*Sitten me käytiin meidän nykyisen apulaisreksin kanssa toi JET-koulutus, eli toi Johtamisen erikoisammattitutkinto. Sehän nyt oli tosi suuri ja iso paketti. JET oli siitä hyvä, että me voitiin sieltä tuoda suoraan meidän kouluun ne jutut. Siinä oli sellaista muutostilannetta, kun tultiin yhteiseen opehuoneeseen ja koulukulttuuri muuttui sen yhtenäiskoulun tulon myötä, kun silloin rakennettiin aika paljon uudestaan, se oli ihan täsmä koulutus ihan siihen paikkaan. (Rehtori 6.)*

Johtamisen erikoisammattitutkintoa kehuttiin kovasti. Puolet rehtoreista oli suorittanut sen työnantajan velvoittamana ja yksi omasta aloitteestaan. Yksi haastateltava suunnitteli hakeutuvansa siihen lähiaikoina. Kaikkiaan tutkimukseen haastateltiin rehtoreita seitsemästä eri kunnasta, joista kolme oli velvoittanut rehtoreita suorittamaan JET:in aloittaessaan rehtorina. Tämän lisäksi yksi rehtoreista mainitsi, että hänen edellisessä työpaikassaan Pirkanmaan ulkopuolella hänet oli määrätty JET-koulutukseen uutena rehtorina.



**KUVIO 6.** Johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaminen (N=12).

Kolme haastateltavaa mainitsi myös suorittaneensa itse erilaisia johtamisopintoja kesäyliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa.

*Mä oon esimerkiksi työ- ja organisaatiopsykologian perusopinnot suorittanut. Vähän niin kuin harrastuspohjalta, mutta ne on ollut ihan hyviä. Nää on ollut just sitä johtamisen- ja henkilöstöpuolen juttuja, että kyllä mä pedagogiikan osaan, mutta tää tällainen henkilöstöpuolen juttu, niin sanoisin, että oli äärettömän avaavaa ja tärkeätä, että tuli tehtyä ne perusopinnot. (Rehtori 7.)*

Kaksi haastateltavaa mainitsi suorittaneensa johtamisen aineopintoja kesäyliopistossa ja ammattikorkeakoulussa. Mielenkiintoista on, että JET:in rooli on erittäin merkittävä aineistossa ja sen lisäksi nämä kolme muuta rehtoria olivat suorittaneet itsenäisesti erilaisia opintokokonaisuuksia nimenomaan johtamisesta. Rehtorilta ei edellytetä johtamiskokemusta eikä johtajuuden tutkintoa tai opintoja, mutta rehtorit näyttävät nähneen juuri johtajuuden osaamisen erittäin merkittävänä. Samaa mieltä ovat myös työnantajat, jotka ovat ohjeistaneet aloittelevia rehtoreita käymään JET-koulutuksen. Käytäntö osoittaa ainakin tämän tutkimuksen valossa, että juuri johtamisopinnot ovat rehtorin työssä erittäin tärkeitä. Koska koulukenttä ei tarjoa johtajuuden opintoja, niin nämä on etsittävä muualta.

Lähes kaikissa haastatteluissa rehtorit mainitsivat Osaava-hankkeen, joka on Opetushallituksen rahoittama täydennyskoulutushanke. Osaava-hankkeessa on ollut yhtenä painopistealueena rehtoreiden koulutus. Osaava-hanke on toteutettu eri puolilla Suomea hieman eri tavoin, eikä ole olemassa yhtenäistä koulutusta, joka olisi valtakunnallisesti täysin samanlainen. Suurin osa haastatelluista rehtoreista oli osallistunut johonkin Osaava-hankkeen rehtoreiden koulutuksista, ja he kokivat Osaava-hankkeen positiivisessa valossa. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli, että Tampereen yliopistolla ja Osaava-hankkeella oli ilmeisesti ollut kehitteillä projekti rehtoreiden koulutusta varten. Yksi haastateltava kuvasi hanketta seuraavasti:

*Siinä oli pari vuotta sitten tällainen suunnitelma, että olisi tullut tällainen perehdytys tai orientoitumisohjelma ja se teki yhteistyötä Tampereen yliopiston kanssa, mutta se vissiin kaatui rahaan tai ne summat ja näkökulmat oli vissiin niin jäykkiä ja suuroollisia sieltä yliopiston puolelta, että se ei ollut ihan sitä mitä haettiin, että se kai kuivui jotenkin kokoon. En tiedä tarkemmin, mutta tällaista oli nimenomaan viritteillä sen Osaava-hankkeen rahoituksen kautta. Muistan, että siinä puhuttiin nimenomaan tällaisesta systemaattisemmasta uusien rehtorien koulutuksesta, jossa olisi ollut uusien rehtorienorientaatio ja sitten vielä joku kokeneempien rehtorien verkosto. (Rehtori 7.)*

Haastateltava ei tuntenut yksityiskohtia, mutta oli sitä mieltä, että kehitelty projekti kaatui nimenomaan Tampereen yliopiston jäykkyyden ja kustannusten takia. Tällaiselle ohjelmalle olisi kuitenkin tilausta tämän tutkimuksen tulosten pohjalta. Kyseisen projektin toteuttaminen todennäköisesti parantaisi ja selkeyttäisi Pirkanmaan alueella aloittavien uusien rehtoreiden koulutustarjontaa.

Kaksi haastateltavaa mainitsi käyneensä työnantajan tarjoamana ja osittain ohjeistamana koulutuksissa, joissa oli johtajia kunnan muiltakin toimialoilta. Rehtoreilla oli hieman eriävät kokemukset näistä koulutuksista:

*Kun ollaan menty tällaiseen yhteiseen organisaatioajatteluun, niin tämän kunnan kaikkia johtajia koulutetaan samoilla koulutuksilla. Me ollaan niin kuin johtajia muiden johtajien rinnalla. Me mennään samoihin koulutuksiin kuin esimerkiksi rakennuspuolen johtaja tai terveystieteiden esimies. Enää ei niin kuin katota, että reksit tarvis omaa johtamiskoulutusta, vaan se on johtaja kuin johtaja. Musta tää kertoo miten meihin suhtaudutaan. (Rehtori 2.)*

Toinen rehtori ei nähnyt ongelmana sitä, että osallistutaan samoihin koulutuksiin muiden toimialojen johtajien kanssa. Rehtorit 2 ja 4 työskentelivät haastattelujen aikaan saman työnantajan palveluksessa. Rehtori 4 kuvasi omia kokemuksiaan seuraavasti:

*Työnantaja järjestää niin sanottuja esimiehen työkalupakkeja kaikille esimiehille alasta riippumatta. Rehtori voi osallistua näihin halutessaan, mutta mä kyllä voisin suositella näitä kaikille. Olen huomannut, että näissä koulutuksissa aika vähän käy rehtoreita, vaikka koulutukset itse ovatkin hyviä. Useampaakin koulutusta voisin rehtoreille suositella, esimerkiksi näitä työyhteisökoulutukset. Itse toivoisin, että olisi joku selkeä sapluuna tähän rehtoreiden koulutukseen. Voisi esimerkiksi listasta katsoa, että tämä ja tämä koulutus ovat pakollisia uudelle rehtorille. Rehtoreiden järjestelmällisessä täydennyskoulutuksessa olisi vielä parantamisen varaa. (Rehtori 4.)*

Kuten edellä todetaan, ei ole olemassa selkeää toimintamallia siitä, mihin koulutuksiin aloittava rehtori osallistuu. Kouluttaminen riippuu aloittavan rehtorin omasta halukkuudesta ja työnantajan käytännöistä. Yleinen käytäntö, että uuden rehtorin on käytävä määrätty koulutukset alussa, voisi parantaa rehtorin mahdollisuutta päästä osallistumaan työajalla koulutuksiin. Usein, mutta ei aina työnantaja oli ohjeistanut tai velvoittanut haastateltavia rehtoreita osallistumaan erilaisiin koulutuksiin. Rehtorit itse arvostivat koulutuksia ja varsinkin alussa olivat innostuneita osallistumaan niihin.

Rehtori 2 kertoo, että aiemmin rehtoreiden täydennyskoulutuksissa keskityttiin enemmän pedagogisiin asioihin, johtamiseen ja opetussuunnitelmatyöhön. Nykyisin koulutukset ovat enemmän tietokoneohjelmien opettelua ja kaavakkeitten täyttämisen harjoittelua. Kyseinen rehtori näki tämän, ei toivottuna kehityssuuntana. Aiemmissa tutkimuksissa rehtorin työn on todettu keskittyvän entistä enemmän hallintoon ja byrokratiaan. Rehtori ei enää ehdi käyttää aikaansa riittävästi pedagogiseen johtamiseen. Ilmeneekö tämä suuntaus nyt myös entistä enemmän koulutusten sisällöissä? Näissä pohdinnoissa edetään jo laajempaan kysymykseen rehtorin todellisesta ja ideaalista työnkuvasta.

### **5.3 Tarinoita rehtoreiden perehdyttämisestä**

Yksi haastatelluista rehtoreista oli järjestänyt varsin mielenkiintoisen ja kattavan perehdytysohjelman. Lähikoulusta oli jäämässä rehtori eläkkeelle seuraavana vuonna. Haastateltava

oli sopinut eläkkeelle jäävän rehtorin kanssa, että he hoitavat työtä viimeisen vuoden yhdessä. Haastateltava sai tutustua rehtorin tehtäviin ja miettiä, olisiko hänestä rehtoriksi. He kävivät yhdessä vuoden aikana läpi monia asioita, esimerkiksi kouluvuoden kiertoon ja aikatauluun liittyen. Haastateltavan mukaan kaikki tapahtui hyvin joustavasti. He eivät kertoneet järjestelystä työnantajalle. Haastateltava tutustui rehtorin tehtäviin omalla ajallaan ja oman työnsä ohessa palkatta. Vanha rehtori ja haastateltava olivat sopineet, että haastateltava saa rauhassa tutustua työhön, eikä hänen ole pakko alkaa rehtoriksi, jos ei siltä tunnu. Kun paikka tuli auki, haastateltava haki paikkaa ja tuli valituksi. Haastateltava ei ollut toiminut ennen vara- tai apulaisrehtorina. Hän kehui tätä järjestelyä erittäin toimivaksi, ja sai mielestään hyvät valmiudet tätä kautta rehtorin työhön.

Neljällä haastatelluista rehtoreista oli melko huonoja kokemuksia perehdytyksestä, jonka sai edelliseltä eläkkeelle jääneeltä rehtorilta. Yksi rehtoreista kuvasi, kuinka oli ollut tarkoituksena käydä asioita läpi eläkkeelle jäävän rehtorin kanssa, mutta yhteistä aikaa ei vain tuntunut löytyvän:

*Mä kävin joskus tapaamassa häntä, mutta hänellä oli silloin täällä kiireisiä juttuja ja me sovittiin, että tuun tapaamaan häntä uudestaan, mutta aina se vaan jäi ja jäi ja loppujen lopuksi yhteistä aikaa ei vain tuntunut löytyvän. Aika tyhjän päältä sitten lähdettiin liikkeelle elokuun ensimmäisenä, siinä tuli aika kiire, kun kaikki lukujärjestykset ja kaikki muut piti äkkiä hoitaa ennen kuin aloitetaan. (Rehtori 12.)*

Toisaalta vaikka yhteistä aikaa järjestyisikin, se ei tarkoita, että perehdytyksestä olisi välttämättä suurta hyötyä. Rehtori 7 kertoi, käyneensä tapaamassa edellistä rehtoria muutamana päivänä, kun hän oli valmistelemassa seuraavan vuoden lukujärjestystä. Haastateltavan mukaan nämä keskustelut jäivät lähinnä vitsinheiton tasolle, eikä hän kokenut saaneensa niistä juuri mitään irti. Aloittaessaan rehtorina haastateltava oli soittanut muutaman kerran edelliselle rehtorille, joka oli kuitenkin vastannut, että ei nyt enää oikein muista ja kehottanut haastateltavaa löytämään tiedon itse. Aika nopeasti haastateltava olikin sitten lopettanut puhelut edelliselle rehtorille. Hän oli saanut aloittaessaan yhden muistitikun verran materiaalia, mutta siitä ei ollut suurta apua, koska tiedot eivät olleet järjestelmällisiä tai selkeästi ilmaistuja. Edellinen rehtori ei haastateltavan mukaan ollut ollut kovinkaan järjestelmällinen. Kahdella haastateltavalla oli vastaavanlaisia kokemuksia perehdyttämisestä ja materiaalien siirroista. Molemmat haastateltavat kertoivat, että he eivät saaneet edelliseltä, eläköityvältä rehtorilta minkäänlaisia sähköisiä tiedostoja, koska niitä ei yksinkertaisesti ollut:

*Kun edellinen rehtori lähti, niin mullehan ei jäänyt mitään tänne toimistoon muuta kuin kumiankka tohon pöydälle. Ei jäänyt minkäänlaista sähköistä dataa, että joutu tavallaan, kun nykyään kouluilta pyydetään kaikenlaisia selvityksiä ja tilastoja kerhorahojen käytöstä, niin joutu lähteen hakeen niitä tietoja jostain, että*

*kyllä ne nyt johonkin on lähetetty, että siinä oli kirjaimellisesti oma hommansa. Pääsin aloittaan puhtaalta pöydältä ihan kirjaimellisesti. (Rehtori 11.)*

Yksi haastateltava kuvasi, että oli vaikeaa kohdata edeltävä rehtori, jolla oli vuosikymmenten kokemus työstä, sillä itse kokemattomana ei osannut kysyä oikeita kysymyksiä. Hänen mukaan kysymykset tulevat eteen vasta sitten, kun ne työssään kohtaa. Haastateltava ei kokenut hyötyneensä näistä keskusteluista juurikaan. Myöhemmin hän jutteli edeltävän rehtorin kanssa ja koki saaneensa näistä keskusteluista erityisen paljon irti nimenomaan henkilöstöasioihin liittyvissä tilanteissa. Edeltävä rehtori kertoi omista kokemuksistaan mieluusti ja kertoi esimerkkejä miten hän oli aikanaan toiminut hieman vastaavissa tilanteissa.

Yksi haastatelluista rehtoreista oli vahvasti sitä mieltä, että perehdyttäminen vaatii aikaa. Muutamassa päivässä tai viikossa ei voi kaikkea tietoa siirtää jatkajalleen:

*Reksillä on niin paljon semmoista tietoa, jota ei voi siirtää sillä tavalla, että jos sä tulet tähän reksiksi, niin mä viikossa kerron sulle kaiken ja näytän sulle, että tässä on nää paperit ja toi kansio, niin se ei toimi niin. Hetken päästä sää soitat ja muistat, että sen henkilön kohdalle se juttu meni niin, että uskonto vapautettiin ja se paperi löytyy sieltä. Eihän näitä voi tietää. Ehkä muutaman kuukauden ajan soitin siinä noin kerta viikkoon puolen tunnin puhelun ja niitä näitä juteltiin ja samalla muutamia asioita kyselin. (Rehtori 6.)*

Yksi rehtoreista mainitsi, että heillä oli ollut aiemmin käytössä aluerehtorijärjestelmä, jossa paikkakunta oli jaettu kolmeen alueeseen, joista jokaisella oli oma aluerehtori. Hän oli itse toiminut aluerehtorina. Tässä järjestelmässä uudelle rehtorille nimetään oma mentori. Mentorina toimii usein jonkun lähikoulun kokeneempi kollega, jolle uusi rehtori voi soittaa tarvittaessa ja kysyä asioista. Aluerehtorina ollessaan haastateltava oli painottanut, että myös hän on, aina uusien rehtoreiden käytettävissä. Haastateltavan mukaan tämä oli toimiva järjestely, koska tällöin uuden rehtorin ei tarvitse miettiä kenelle soittaa tai häiritseekö soitto, koska mentorit saavat auttamisesta korvauksen. Aluerehtorimallissa yhden alueen rehtorit kokoontuvat kerran kuussa, ja kaikki rehtorit kokoontuvat muutaman kerran vuodessa. Ollessaan aluerehtorina haastateltava sai neuvoteltua omalle vararehtorilleen lisää huojennuksia opetukseen. Näin vararehtori pystyi tekemään enemmän aiemmin rehtorille kuuluneita tehtäviä, ja varsinainen rehtori pystyi keskittymään paremmin aluerehtorin tehtäviinsä. Aiemmin aluerehtoreilla oli ollut oma koulu, mutta nyt paikkakunnalla oli siirrytty aluejohtajamalliin, jossa aluejohtajalla ei ole enää omaa koulua. Nykyiset aluejohtajat ovat kaikki toimineet aiemmin rehtoreina. Paikkakunta oli ainoa, jossa uudelle rehtorille nimettiin työnantajan toimesta mentori.

Yksi saman paikkakunnan rehtori ei ollut täysin tyytyväinen kolmen alueen malliin. Aiemmin oli ollut käytössä viiden alueen malli, jossa rehtoreita oli luonnollisesti vähemmän yhdellä alueella:

*Tuntuu, että nyt esimiehellä on liian iso alue johdettavana, tai se luonne on muuttunut, jos ennen oli viisi ja nyt on kolme. Ennen me kerittiin porukalla miettiä, jos jossain koulussa oli joku tilanne, johon rehtori tarvitsi apua. Me porukalla mietittiin niitä ja rehtori saattoi tuoda sen esille, että tässä on tällainen, että auttakaas vähän. Nyt meillä taas on kokoukset aika paljon tiedottamista, me ei keritä enää mistään muusta puhua, eli kyllä se muuttunut erityyppiseksi se meidän oleminen. (Rehtori 2.)*

Rehtorikokoukset nousivat monessa haastattelussa esiin. Rehtorit kokivat ne erityisesti alussa todella tarpeelliseksi, mutta he korostivat, että tarve on jatkuva. Haastatteluiden perusteella tutkimuksessa mukana olevien rehtoreiden kunnissa oli hieman erilaisia käytäntöjä rehtorikokousten suhteen. Rehtorikokousten tiheyteen vaikuttivat ainakin kunnan koko ja organisaatiomalli sekä kunnan omat toimintamallit. Yleisesti ottaen voisi sanoa, että rehtorit osallistuivat noin kerran kahdessa viikossa tai kerran kuussa johonkin rehtorikokoukseen. Seitsemän rehtoria mainitsi, että toivoisi rehtorikokouksiin enemmän aikaa epäviralliselle keskustelulle. Usein kokouksissa oli asialista, mutta osa rehtoreista osallistui myös pienempiin rehtorikokouksiin, joissa ei ollut varsinaista asialistaa. Keskusteluja ja kohtaamispaikkoja muiden rehtoreiden kanssa haastateltavat pitivät todella tärkeinä.

Kuten aiemmin mainitsin, yhdeksän kahdestatoista haastatellusta oli toiminut vara- tai apulaisrehtorina ennen varsinaista rehtorin tehtäväänsä. Vara- tai apulaisrehtorin työ on luultavasti yksi parhaista perehdytyksistä rehtorin tehtäviin. Yksi haastatelluista kuvasikin vararehtoriajan loistavana näköalapaikkana rehtorin tehtäviin:

*Viimeisinä vuosina tehtiin paljon yhdessä edellisen reksin kanssa. Kun mää tulin tähän reksiksi, niin mulla ei ollut periaatteessa mitään tehtävää, joka olisi ollut sillai outo, että jaaha tämmöinenkin tähän kuuluu. Oikeastaan samaan aikaan vaihtui toi tietokoneen softapuoli lukkari- ja laskutusohjelmat, että niihin sain oikein perehdytystä työnantajan puolesta. Jo silloin vararehtorina ollessani alkuaikoina kiertelin reksipalavereissa meidän reksin kanssa ja opin tunteen kaikki alueen rehtorit. (Rehtori 6.)*

Vastaavia kokemuksia oli myös muilla vara- tai apulaisrehtorina toimineilla. Toisaalta vara- tai apulaisrehtorina toimiminen ei aina tarkoita, että olisi hyvin perillä rehtorin tehtävistä. Osa haastatelluista kuvasikin omaa vara- tai apulaisrehtoriaikaansa niin, että he olivat keskittyneet enemmän omiin tehtäviinsä eivätkä olleet kovinkaan tietoisia rehtorin työtehtävistä. Näissä tapauksissa ei tehty avointa yhteistyötä varsinaisen rehtorin kanssa vaan oli sovittu selkeästä työnjaosta, jossa molemmilla oli oma tehtävänsä. Yksi apulaisrehtori kuvasikin omaa siirtymistään rehtoriksi seuraavasti:

*Siihen ei valmistauduttu millään tavalla, että se oli enemmänkin, että hoida juoksevat asiat ja koita selviytyä. Ja sitten taas se seuraava kevät, hän jäi*

*vuorotteluvapaalle silloin syksyllä, niin kyllä hän yritti vähän perehdyttää siinä mitä mistäkin löytyy, mutta kyllä ihan itse kokeilemalla piti se tieto sitten löytää. (Rehtori 9.)*

Yksi rehtoreista ei saanut työhönsä minkäänlaista perehdytystä. Hän kertoikin, että alku oli hyvin haasteellista aikaa. Hän korosti koulusihteerin roolia aloituksessaan. Hänen mukaansa koulusihteerin oli alussa se, joka pyöritti koulua. Osa muistakin, erityisesti talon ulkopuolelta rehtoreiksi tulleista, korosti koulusihteerin merkitystä omassa aloituksessaan ja perehdytyksessään.

#### **5.4 Tutkimustulosten analysointia ja yhteenvetoa**

Kuten luvussa 4.1 Tutkimuskysymykset kerroin tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa pirkanmaalaisten rehtoreiden perehdytyksestä ja koulutuksesta sekä syistä niiden taustalla. Kysymys miksi on ensiarvoisen tärkeä. Tässä vielä kertauksena tutkimuskysymykseni:

**Millaista perehdytystä uusi aloittava rehtori saa aloittaessaan työnsä ja ovatko nämä perehdytystoimet riittäviä?**

Alakysymykset:

1. Millaisia kokemuksia rehtoreilla on perehdytyksestä?
2. Millaisia perehdytyskäytäntöjä kunnilla on uudelle rehtorille?
3. Miten uusi rehtori kannattaisi perehdyttää tehtäväänsä?

Tutkimukseni aineiston perusteella rehtoreilla on hyvin vaihtelevia kokemuksia saamastaan perehdytyksestä. Parhaassa tilanteessa, yksi rehtoreista oli saanut koko edellisen vuoden perehdytystä edeltävältä rehtorilta, joka oli jäämässä eläkkeelle. Tämä erinomaiseksi kuvailtu perehdytys tapahtui kuitenkin näiden henkilöiden omasta tahdosta, ja se oli heidän keskenään sopima toimintatapa. Järjestelyä ei tuotu työnantajan tietoisuuteen, joten luonnollisestikaan kumpikaan ei saanut siitä erillistä korvausta. Lisäksi muutamalla rehtorilla, jotka olivat nousseet talon sisältä rehtoriksi, oli erinomaisia kokemuksia vara- tai apulaisrehtoriajasta. He kokivat, että se oli ollut erinomainen näköalapaikka rehtorin työhön. Yksi haastateltava kertoi, että oikeastaan hän ei kohdannut mitään varsinaisesti uusia asioita aloittaessaan rehtorina, sillä he olivat tehneet edeltävän rehtorin kanssa hyvin läheistä yhteistyötä koko vararehtoriajan. Lisäksi hän oli tänä aikana saanut koulutusta rehtorin tehtäviin ja oppinut tuntemaan kunnan muut rehtorit tavatessaan heitä koulutuksissa ja rehtorikokouksissa. Toisaalta muutama rehtori, joka myös oli ollut vara- tai apulaisrehtorina ja

noussut siitä tehtävästä oman koulunsa rehtoriksi asti, ei ollut samaa mieltä. Vaikka he olivat olleet samassa koulussa vara- tai apulaisrehtorina, he kokivat, että heidän työtehtävänsä oli ollut hyvin erilainen kuin varsinaisella rehtorilla. He eivät olleet tehneet kovin tiivistä yhteistyötä, vaan pikemmin molemmat olivat hoitaneet omaa erillistä tehtäväänsä.

Ainakin puolet rehtoreista eivät olleet kovin tyytyväisiä saamansa perehdytykseen, jos sitä nyt yleensäkin oli ollut. Muutamaa tapaamista edellisen rehtorin kanssa ei voi vielä nimittää varsinaiseksi perehdyttämisohjelmaksi. Itse asiassa tutkimukseni mukaan rehtoreiden perehdyttäminen Pirkanmaan kunnissa on hyvin hataralla pohjalla. Tutkimuksessani oli mukana rehtoreita seitsemästä eri Pirkanmaan kunnasta tai kaupungista ja ainoastaan yhdessä kaupungissa uudelle aloittavalle rehtorille nimettiin mentori eli kokeneempi kollega, jolle voi soittaa ja joka auttaa uutta rehtoria. Tämänkään kunnan tai kaupungin kohdalla ei voida puhua systemaattisesta rehtoreiden perehdytysohjelmasta, sillä kyseisen kunnan tai kaupungin haastatelluilla rehtoreilla oli hieman erilaisia kokemuksia tästä mentoroinnista ja perehdytyksestä yleensä. Pelkkä mentorin nimeäminen ei vielä tarkoita, että perehdytys on kattava ja systemaattinen, mutta ainakin se antaa joitakin avaimia ja lähtökohtia perehdytykselle ja uuden rehtorin aloitukselle. Monen muun kunnan tai kaupungin rehtori olisi kaivannut alussa nimenomaan mentoria, jolle olisi voinut soittaa ja jonka kanssa olisi voinut vaihtaa ajatuksia. Jotkut haastateltavat kokivat, että eivät halua häiritä, koska toisella rehtorilla on paljon omiakin töitä, eikä hänelle makseta palkkaa auttamisesta.

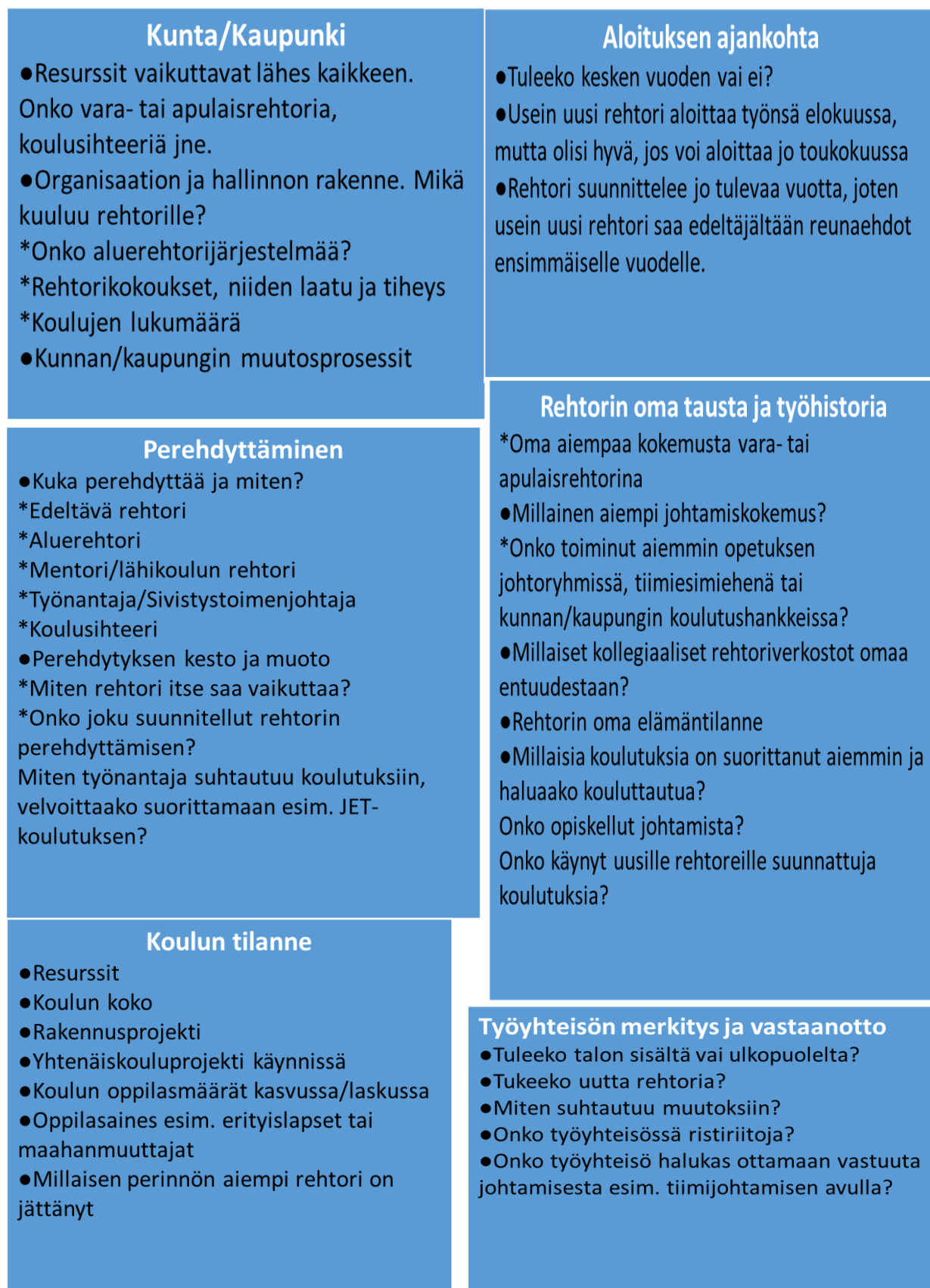
Aineiston perusteella Pirkanmaan kuntien perehdytyskäytännöt ovat hyvin vaihtelevia, mutta yhdessäkään kunnassa ei ole olemassa systemaattista perehdytysohjelmaa, jonka kaikki rehtorit kävisivät läpi aloittaessaan. On olemassa hyviä käytäntöjä, mutta selvästi rehtoreiden vastauksista sai kuvan, että he eivät ole olleet kovinkaan tyytyväisiä perehdytykseen. Tämä myös herätti kysymyksen, onko kaikissa Pirkanmaan kunnissa tai kaupungeissa edes kunnolla mietitty, että mitä voitaisiin tehdä, jotta työnantaja voisi helpottaa uuden rehtorin aloitusta työssään. Tällä hetkellä Pirkanmaan kunnilla on selvästi parannettavaa uuden rehtorin perehdyttämisessä, sillä nykyiset perehdyttämistoimet eivät ole riittäviä, jos niitä yleensäkin edes on. Olisi tärkeää, että kunnalla tai kaupungilla olisi jokin yhteinen perehdytyspaketti, edes suppea sellainen, joka taattaisiin kaikille. Tällöin voisi olla edes takeet siitä, että uudella rehtorilla on jotain, josta lähteä liikkeelle, ettei tarvitsisi istua rehtorin kansliassa ja miettiä, että mitähän rehtorit oikein tekevät tähän aikaan vuodesta.

Kun taas pohditaan sitä, miten uusi rehtori kannattaisi perehdyttää tehtäväänsä, täytyy erottaa kaksi asiaa: perehdyttäminen ja perehtyminen. Perehdyttäminen on esimerkiksi sitä, että rehtori saa neuvoja, ohjeita, apua ja tietoa työhönsä joltakin ulkopuoliselta. Joku kohdistaa tässä joitakin toimia rehtoriin. Perehtyminen on taas sitä, että rehtori ottaa itse selvää asioista, eli perehtyy. Tutkimukseeni



osallistuneista rehtoreista varsin suuri osa oli perehtynyt hyvin itsenäisesti ja oma-aloitteisesti rehtorin tehtäviin. He olivat siis itse olleet aktiivisia selvittämään, mitä rehtorin työ todellisuudessa on, esimerkiksi lukemalla, kouluttautumalla, keskustelemalla ja seuraamalla läheltä rehtorin työtä esimerkiksi vararehtorin roolissa. Tämä herättääkin ajatuksen, tarvitseeko työnantajan välttämättä perehdyttää uutta rehtoria, jos rehtorit ovat jo näin hyvin perillä asioista aloittaessaan. Ainakin tutkimukseeni osallistuneet rehtorit olivat kuitenkin sitä mieltä, että rehtorit tulisi perehdyttää paremmin työnantajan puolesta. Heidän mukaansa perehdytyksestä olisi suurta hyötyä, ja he toivoivat, että kaikkea ei tarvitsisi välttämättä aina opetella niin sanotusti kantapään kautta.

Seuraavaan kuvioon olen koonnut aineistostani erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat uuden rehtorin aloitukseen. Tämä kuvio havainnollistaa kuinka moni eri asia vaikuttaa uuden rehtorin aloitukseen.



**KUVIO 7.** Aineiston pohjalta esiin nousseita asioita, jotka vaikuttavat uuden rehtorin aloitukseen.

Aineistoni pohjalta ja siinä ilmenneisiin ongelmiin vastatakseni olen tullut siihen tulokseen, että rehtorin perehdytyspaketti voisi pitää sisällään esimerkiksi seuraavia asioita:

**Rehtorikoulutus.** Työnantaja tukisi ja keskustelisi uuden rehtorin kanssa, millaista koulutusta hän tarvitsisi alkuun. Monet rehtorit kaipasivat nimenomaan johtamiseen liittyvää koulutusta, esimerkiksi Johtamisen erikoisammattitutkinto, jonka puolet rehtoreista olikin suorittanut työnantajan velvoittamana. On tärkeää, että uusi rehtori pääsisi itse vaikuttamaan tuleviin koulutuksiin, sillä rehtoreilla on erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia.

**Mentorin nimeäminen.** Haastateltavat korostivat, että olisi tärkeää, että uudelle rehtorille nimettäisiin erikseen mentori, esimerkiksi lähikoulun kokeneempi kollega. Mentori saisi mahdollisesti korvausta tai muuten kompensatiota mentoroinnista. Tässä tapauksessa uuden rehtorin ei tarvitsisi miettiä, voiko hän soittaa mentorille tai pyytää apua. Alussa uusi rehtori voisi sopia mentorin kanssa, millaisen tuen tältä haluaa. Onko esimerkiksi niin, että voi soittaa tarvittaessa vai nähdäänkö tämän lisäksi kerran tai kaksi kuussa kasvotusten.

**Aloituksen ajankohta.** Tulisi pohtia vaihtoehtoa sille, että uusi rehtori aloittaa työnsä aina elokuussa. Voisiko ajatella, että uusi rehtori tulisi uuden työnantajan palvelukseen jo esimerkiksi keväällä huhtikuussa tai toukokuussa? Näin uusi rehtori pääsisi tutustumaan ja perehtymään tulevaan kouluunsa aikaisemmin ja mahdollisesti vaikuttamaan seuraavaan lukuvuoteen. Tämä on tietysti resurssikysymys, mutta todennäköisesti helpottaisi huomattavasti uuden rehtorin aloitusta.

**Koulun tilanne.** Mikäli koululla on menossa jokin muutosprosessi tai koulun tilanne on jollain lailla poikkeava, työnantajan tulisi ottaa tämä huomioon. Uudella rehtorilla on paljon opiskeltavaa ja tekemistä alussa. Mikäli tähän päälle tulee vielä esimerkiksi koulun rakennusprojekti tai yhtenäiskouluksi muuttuminen, aloitus on hyvin työläs ja haastava uudelle rehtorille. Usein uudella rehtorilla on jo riittävästi tekemistä koulun perusarjen haltuunottamisessakin. Mikäli koulun tilanne on jollain tavalla poikkeuksellinen, työnantajan olisi hyvä miettiä ainakin rehtorin omaa opetusvelvollisuutta ja mahdollisesti myös rehtorin työtaakan keventämistä muulla tavalla.

**Perehdyttäminen.** Työnantajan tulisi miettiä, että uusi rehtori perehdytetään tulevaan tehtäväänsä. Olisi hyvä suunnitella etukäteen, kuka perehdyttää minkäkin asian. Ei ole hyvä ratkaisu vain olettaa, että vanha rehtori hoitaa perehdytyksen muutamassa päivässä. Haastatelluilla rehtoreilla suurimmalla osalla oli tästä toimintamallista huonoja kokemuksia. Kunnilla on myös hieman

erilaisia hallintorakenteita- ja käytäntöjä, ja olisikin hyvä, että joku perehdyttäisi rehtorin myös näihin tai ainakin kertoisi, mistä esimerkiksi kunnan johtosääntö löytyy. Useampi haastatelluista rehtoreista oli sitä mieltä, että ensimmäinen vuosi rehtorina menee harjoittellessa ja oppiessa. Perehdyttämisen volyymin ja keston voisi kohdistaa nimenomaan ensimmäiseen vuoteen.

**Rehtoriverkostot ja kollegiaalinen tuki.** Usein haastatelluilla rehtoreilla oli jo valmiiksi olemassa omat rehtoriverkostot. Kollegiaalista tukea korostettiin haastatteluissa hyvin paljon, ja rehtorit olivat kaikki sitä mieltä, että yksin ei työssä selviydy. Mikäli rehtori tulee kunnan tai kaupungin ulkopuolelta, hänellä ei luultavasti ole näitä rehtoriverkostoja entuudestaan uudessa kunnassa tai kaupungissa. Tässä tapauksessa olisi hyvä, mikäli työnantaja voisi tukea uutta rehtoria verkostojen muodostamisessa, esimerkiksi epävirallisten rehtoritapaamisten merkeissä.

**Vara- tai apulaisrehtorin merkitys ja jaettu johtajuus.** Vara- tai apulaisrehtorin tuesta rehtoreilla oli hyvin erilaisia kokemuksia. Kaikilla ei ollut vara- tai apulaisrehtoria, ja osalla yhteistyö oli hyvin tiivistä. Vararehtorimalliin vaikuttaa koulun koko sekä kunnan tai kaupungin resurssit ja toimintamallit. Yksi haastatelluista rehtoreista oli miettinyt paljon omaa johtamistyötään ennen varsinaista työnaloitusta. Hänellä oli mittava johtamiskokemus kunnan hallinnosta, mutta ei rehtorin tehtävistä. Hän halusi, että rehtorin kansliassa tehdään järjestely, jossa apulaisrehtori tulee rehtorin kanssa samaan huoneeseen, eli heillä oli yhteinen avokonttori. He olivat näin ollen koko ajan tekemisissä toistensa kanssa ja tiesivät koko ajan mitä toinen tekee. Yhteistyö oli hyvin joustavaa, ja he kohtasivat huoltajatkin usein yhdessä. Rehtori ja apulaisrehtori pystyivät koko ajan keskustelemaan asioista, ja rehtorin ei tarvinnut päättää kaikesta yksin, vaan hän tarvittaessa toisen mielipiteen. Rehtori oli vastuussa koulusta samalla tavalla kuin muutkin rehtorit, mutta hän teki työtä apulaisrehtorin kanssa aidosti tiiminä. Tällainen aito jaettu johtajuus, tai tiimijohtajuus helpottaa uutta rehtoria. Rehtori voi jakaa vastuuta myös opettajille esimerkiksi erilaisten tiimien kautta. Voisi ajatella laajemminkin, että jaettu johtajuus auttaisi kaikkia rehtoreita työssään. Mitä jaettu johtajuus oikeastaan on ja miten se toimii? Tähän voi perehtyä tarkemmin esimerkiksi Pauli Juutin (2013) teoksessa Jaetun johtajuuden taito.

Uuden rehtorin perehdyttämisestä on tärkeää keskustella tulevan rehtorin toiveista ja ottaa hänen taustansa ja toiveensa huomioon perehdyttämistä suunniteltaessa. Ei ole järkeä, että kaikki rehtorit perehdytetään samalla tavalla, koska yhden haastatellun rehtorin sanoin: ”Rehtorit ovat yksilöurheilijoita omine vahvuuksineen ja heikkouksineen”. Olisi kuitenkin hyvä, että rehtoreiden perehdyttämiseen olisi olemassa jokin yhteinen toimintamalli, joka pitäisi sisällään ainakin

vähimmäistavoitteet. Näitä voisivat esimerkiksi olla mentorin nimeäminen, uuden rehtorin koulutustarpeiden määrittely, perehdytys tulevaan kouluun ja kunnan tai kaupungin toimintamalleihin. Muut asiat jokainen rehtori voisi neuvotella työnantajan kanssa erikseen haluamallaan tavalla. Tärkeintä olisi, että uuden rehtorin aloitusta ja perehdyttämistä olisi oikeasti mietitty etukäteen. Uudelle rehtorille tulee antaa työkalut ja avaimet ottaa rehtorin tehtävät haltuunsa.

Tutkimuksessani rehtoriksi oli päädytty vara- tai apulaisrehtorin tehtävien kautta, halusta saada lisää ammatillista haastetta tai sitten puhtaasti sattuman kautta. Ylivoimainen enemmistö, yhdeksän kahdestatoista, oli päätenyt rehtorin tehtäviin vara- tai apulaisrehtorin tehtävien kautta. Näistä suurin osa oli saanut aikanaan henkilökunnalta tukea ja kannustusta alkaa vara- tai apulaisrehtoriksi. He eivät välttämättä olleet itse aktiivisesti pyrkineet vara- tai apulaisrehtoriksi, mutta päättäneet ryhtyä, koska heillä oli kannatusta tehtävään. Riitta Juusenaho (2004, 87–89) on tutkinut väitöskirjassaan rehtorin työtä sukupuolen näkökulmasta. Hän on päätenyt omassa väitöskirjassaan hyvin samantlaisiin tuloksiin siitä kuinka rehtoriksi päädytään. Hänen mukaan rehtoriksi hakeudutaan, joudutaan tai noustaan vara- tai apulaisrehtorin tehtävien kautta. Juusenahon aineistoon verrattuna minun aineistossani joutumisen merkitys oli hyvin pienessä roolissa, sillä ainoastaan yksi haastateltava oli joutunut rehtoriksi täysin yllättäen. Juusenahon mukaan sukupuolten välillä ei ole merkittäviä eroja siinä, miksi hakeudutaan rehtoriksi. Juusenahon aineistossa iäkkäämmät rehtorit olivat useimmin joutuneet tai heitä oli kannustettu rehtoreiksi, kun taas nuoremmat rehtorit olivat itse enemmän aktiivisesti hakeneet rehtoreiksi. Omassa aineistossani muutama rehtori kertoi joutuneensa yllättäen vara- tai apulaisrehtorin paikalta rehtoriksi, mutta mielestäni tällöin ei voida puhua päätenemisestä tai puhtaasta sattumasta, sillä henkilö on jo suostunut vara- tai apulaisrehtoriksi. Tällöin rehtorin paikka tai sijaisuus ei voi tulla mielestäni täytenä yllätyksenä.

Helena Lehkonen (2009, 133–140) tutki omassa väitöskirjassaan rehtorin selviytymiskeinoja. Hän löysi myös samansuuntaisia motiiveja rehtoriksi hakeutumiseen kuin tämä tutkimus. Lehkosen mukaan hänen aineistossaan rehtorit kaipasivat uusia haasteita työhönsä opettajana, ja rehtorin paikka oli seuraava luontainen askel. Lehkosen mukaan rehtorit eivät kokeneet opetushallinnon tutkintoa kovinkaan hyödyllisenä rehtorin tehtäviä silmällä pitäen. Aloittelevaa rehtoria auttavat Lehkosen mukaan kollegiaalinen tuki, koulutus, ja hän nostaa esille myös aluerehtorijärjestelmän merkityksen. Lisäksi Lehkonen tuo väitöskirjassaan esiin henkilökunnan luottamuksen saavuttamisen ja sen eteen työskentelyn merkityksen.

Aiemmin kritisoin opetushallinnon tutkinnon riittävyyttä rehtorin tehtäviin luvussa 3.1 Asetus rehtorin kelpoisuusvaatimuksista. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä

kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportissa vuodelta 2013 kritisoidaan myös samaa asiaa, eli rehtorin pätevyyden voi saavuttaa ilman johtamiskoulutusta tai työssä osoitettua johtamiskokemusta. Opetushallituksen (2013) raportin mukaan opetushallinnon tutkinto antaa rehtorin työhön riittävän juridisen pohjan, mutta se ei valmista käytännön johtamistyöhön millään tavalla. Tätä puutetta rehtorit ovat tutkimuksessani paikanneet itse johtamiskoulutuksella ja myös työnantaja on huomionnut tämän velvoittamalla puolet rehtoreista suorittamaan Johtamisen erikoisammattitutkinnon. Omat tulokseni johtamisen koulutuksen tarpeellisuudesta tukevat tätä raportin väitettä. Yksi haastatelluista rehtoreista tiivistä asian haastattelussa näin:

*Kyllä mää pedagogiikan osaan, mutta tämä tällainen henkilöstöpuolen juttu, niin se oli äärettömän avaavaa ja tärkeätä, että tuli tehtyä se työ- ja organisaatiopsykologian appro. Se on arvokas, tässä huomaa sen käytännössä. Tämä oli nimenomaan sitä johtamista ja henkilöstöpuolen koulutusta, mitä tarvitsin. (Rehtori 7.)*

Lisäksi Opetushallituksen raportissa (2013, 21–22) kritisoidaan rehtoreiden täydennyskoulutuksen tarjontaa. Tällä hetkellä, rehtoreille tarjotaan monenlaista ja sekavaa koulutusta. Tällä hetkellä rehtorin on koulutustarjonnasta vaikea muodostaa itselleen selkeä koulutuspolku, jossa koulutukset tukisivat rehtorina kehittymistä.

Suomessa rehtoreiden perehdyttämiskoulutusta ovat järjestäneet pääasiassa yliopistot ja Educode, eli entinen Opetusalan koulutuskeskus. Yliopistot ovat järjestäneet koulutuksia yliopistopaikkakunnilla. Näissä koulutuksissa on keskitytty lähinnä siihen, kuinka teoriaa voidaan soveltaa käytäntöön. Educode taas on keskittynyt arjen ongelmien ratkaisemiseen rehtorin työssä. Educode on järjestänyt koulutusta eri puolilla Suomea. (Taipale 2012, 31.) Tämän lisäksi täydennyskoulutusta rehtoreille on järjestänyt Suomen rehtorit ry ja Opetushallitus, joka käynnisti vuonna 2010 määrääikäisen Osaava-ohjelman, jonka yhtenä osa-alueena on oppilaitosjohdon koulutus. Vuonna 2012 Osaava-hankkeen budjetti oli 10 miljoonaa euroa. Osaava-hankkeen tiimoilta järjestettiin vuonna 2012 seuraavia koulutuksia rehtoreille:

1. Rehtorin tehtäviin kannustava koulutusohjelma (6 op)
2. Uusien rehtoreiden koulutusohjelma (9 op)
3. Johtamisen mentorointikoulutus
4. Tieto- ja viestintätekniikka koulun johtamisen välineenä (2–6 op)
5. Sivistys- ja oppilaitosjohdon oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus (30 op)

Osaava hankkeen yksi ydinajatuksista on tukea ja kannustaa rehtoreita suunnittelemaan itse oma koulutuksensa niin, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla ammatillista kehittymistä. (Opetushallitus 2013, 22.)

Kirsi Kolu on pohtinut rehtoreiden perehdyttämistä artikkelissaan (Kolu 2006, 71–80) Perehtyä ja perehdyttää. Hän haastatteli neljää pääkaupunkiseudulla aloittanutta uutta rehtoria, jotka kaikki olivat ehtineet olla rehtorin tehtävissä noin yhden tai kahden vuoden ajan. Vaikka aineisto on hyvin suppea, se tarjoaa parhaan vertailukohdan omiin tuloksiini. Kolun artikkelin rehtorit olivat kaikki pyrkineet rehtoriksi, kukaan ei ollut päätenyt tehtävään sattumalta. Kaikilla oli rehtorin tehtäviin valmentavaa koulutusta, ja kolme neljästä rehtorista oli toiminut aiemmin apulaisrehtorina. Yksi haastateltavista oli siirtynyt rehtoriksi suoraan opettajan paikalta. Kolun mukaan kaikkien neljän rehtorin työnantajalta saama perehdytys oli hyvin olematonta. Yksi rehtoreista kuvasikin omaa perehdytystään termillä ”avaimet käteen”. Kukaan ei saanut minkäänlaista esimiehen ohjausta työhönsä, ellei sitä erikseen osannut pyytää. Rehtorit olisivat myös kaivanneet keskustelua esimiehen kanssa työnsä tavoitteista tai esimiehen odotuksista rehtorin työtä kohtaan. Esimieheltä saatu perehdytys oli päivän tai kahden kestävä keskustelu, jonka yhteydessä kerrottiin lähinnä opetusviraston asioista ja talouspuolesta. Kolme neljästä tapasi edellisen rehtorin muutaman kerran. Kaksi Kolun haastattelemaa rehtoria oli sitä mieltä, että nämä keskustelut eivät olleet kovin antoisia eivätkä he kokeneet hyötyvänsä keskusteluista juurikaan. Myös omasta aineistostani nousi esiin vastaavia kokemuksia. Kaksi neljästä rehtorista korosti Kolun aineistossa koulusihteerin roolia perehdyttäjänä. Myös omassa aineistossani mainittiin koulusihteerin rooli perehdyttäjänä, mutta se ei noussut tutkimuksessani kovinkaan merkittäväksi tekijäksi. Kolun haastattelemat rehtorit eivät alun alkujaankaan odottaneet perehdytykseltä ihmeitä. He luottivat enemmänkin omaan kokemukseensa ja koulutukseensa.

Kolu pohtiikin, että työnantajan antama tuki ja perehdytys uudelle rehtorille on niin vaatimatonta, että se herättää ajattelemaan, eikö ketään kiinnosta, mitä uuden rehtorin saaneella koululla alkaa tapahtua. Toisaalta Kolu pohti myös sitä, kenelle kuuluu mikäkin osa perehdyttämisestä. Kuka esimerkiksi perehdyttää rehtorin uuden koulun kulttuuriin ja toimintatapoihin? Itse olen Kolun kanssa täysin samaa mieltä siitä, että rehtorin rooli koulun arjessa ja sen kehittämisessä on merkittävä. Tämän vuoksi olisikin huomattavan tärkeää, että uutta rehtoria tuettaisiin työssään ja hän saisi kunnollisen perehdytyksen työhönsä. Aiemmin esittelin omat kehitysehdotukseni rehtoreiden perehdyttämiseen. Tässä ovat Kirsi Kolun kehitysehdotukset perehdyttämiseen: (Kolu 2006, 71–80.)

1. **Koululla tehtävä arviointi ja aloitus.** Ulkopuolinen henkilö tekisi koululla arvioinnin, jossa analysoisi koulun nykytilannetta. Analyysin avulla uusi rehtori saisi tietää mihin on ryhtymässä
2. **Rehtorin peruskoulutuksen varmistaminen.** Uudelle rehtorille taattaisiin riittävä koulutus, jotta hän saa työkaluja rehtorin tehtäviin. Kolun aineistossa kaikki neljä rehtoria korostivat rehtorikoulutuksen merkitystä
3. **Esimiehen kanssa käytävä tavoitekeskustelu kunnan koulutoimelle asettamien tavoitteiden ja tehdyn kartoituksen pohjalta.** Kolun mukaan olisi tärkeätä, että uusi rehtori hahmottaisi heti kunnan koulutoimen käytännöt ja toimintamallit ja pystyisi heti alusta saakka tiedostamaan ne ja myös sitoutumaan niihin
4. **Henkilökohtaisen mentoroinnin osoittaminen.** Tätä rehtorit toivoivat Kolun aineistossa kaikista eniten. Kolun mukaan mentoroinnin pelisäännöt ja korvaukset tulee sopia ennakkoon työnantajan kanssa (Kolu 2006, 79–80.)

Itse nostin omassa rehtoreiden perehdytyspaketissa myös esiin mentorin ja rehtorikoulutuksen merkityksen. Kolun tavoin mietin myös itse perehdytystä ja erityisesti sitä, mikä perehdyttämisestä kuuluu kenellekin. Toisaalta koulun käytänteisiin ja toimintamalleihin rehtori tutustuu myös itse väistämättä vähitellen. En usko, että Kolun ehdottama konsultin tai ulkopuolisen analyysi on välttämättä paras ratkaisu. Ehkä voisi olla paikallaan se, että rehtori itse tarkkailisi koulua ja oppisi itse muodostamaan omat käsityksensä koulusta ja sen toimintamalleista sekä siitä, kaipaako joku asia koululla muutosta. Kolun ehdottaman esimiehen kanssa käytävä tavoitekeskustelu olisi varmasti hyödyllinen. Eikö missä tahansa työssä ole tärkeää tietää, mitä esimies ja muut odottavat? Tässä kohtaa työnantaja voisi myös tuoda esiin omat toiveensa rehtorin ja koulun suhteen. Nämä toiveet rehtori voisi ottaa myös omassa johtamistyössään huomioon. Yksi haastattelemistani rehtoreista oli ehdottomasti sitä mieltä, että rehtorin on tärkeää katsella ensin ympärilleen ja tutustua rauhassa kouluun ja henkilöstöön ja vasta sitten alkaa muuttaa asioita. Hänen mukaan se ei johda hyvään, jos alkaa heti taloon tultuaan ajaa isoja muutoksia läpi.

Yhtä kaikki Kolu tuli pääosin kanssani samanlaisiin tuloksiin: että rehtoreiden perehdyttämisessä on paljon kehitettävää. Hyviä käytäntöjä ja toimintamalleja löytyy jo, mutta tärkeintä on, että ne tulisivat laajemmin käyttöön. Tämän vuoksi olen sitä mieltä, että jokaisessa kunnassa tai kaupungissa tulisi laatia jonkinlainen perehdyttämisohjelma uusille rehtoreille. Tässä



perehdytyspaketissa taattaisiin jokaiselle uudelle rehtorille mentori, keskustelu esimiehen kanssa odotuksista, tavoitteista ja toimintatavoista sekä suunniteltaisiin uudelle rehtorille koulutuspolku, johon hän saisi itse vaikuttaa. Toivoisin, että rehtori pääsisi itse vaikuttamaan perehdytykseensä mahdollisimman paljon, sillä jokainen rehtori on yksilö omine heikkouksineen ja vahvuuksineen samalla tavalla kuin jokainen koulu ja kunta ovat omanlainen yksikkö omine toimintatapoineen.

Vaikka Suomi onkin jatkuvasti korkealla PISA-testeissä (Minedu 2014, Finland and PISA) ja opettajankoulutusta pidetään korkeatasoisena, ei se mielestäni silti tarkoita, ettemmekö voisi pitää silmiä auki myös sille, mitä muualla tapahtuu. Maat ja niiden koulutusjärjestelmät ovat erilaisia, mutta jotain yhtäläisyyksiäkin löytyy. Esimerkiksi Ruotsissa jokainen rehtori osallistuu rehtoriohjelmaan, jonka kouluhallitus on aloittanut hallituksen toimesta. Vuodesta 2009 lähtien kuudessa eri korkeakoulussa tarjottavan koulutuksen on suorittanut jo 2710 rehtoria. Ohjelma kestää yhteensä kolme vuotta, ja se on suoritettava neljän vuoden aikana. Norjassa aloitettiin myös vuonna 2009 johtajakoulutus rehtoreille. Ohjelma on 30 opintopisteen kokonaisuus, joka kestää puolitoista vuotta. Ohjelma on sisällöllisesti kattava, mutta painopistealue on selkeästi johtamisessa. (Opetushallitus 2012b, 82–83.)

Suomessa rehtorikoulutuksen kenttä on pirstaleinen: on paljon lyhytkestoisia koulutuksia. Rehtorit kaipaavat tällä hetkellä selvästi koulutusta johtamiseen. Johtamistaito ei tällä hetkellä ole edes vaatimuksena rehtorin tehtäviin. Tutkimukseeni osallistuneet rehtorit olivat kouluttaneet itseään johtamisessa muualla kuin opetus- ja rehtorikoulutuksissa, esimerkkinä vaikkapa JET-koulutus. Suomessa voisi harkita samankaltaista pitkäkestoisempaa rehtorikoulutusta kuin Ruotsissa tai Norjassa, joka pitäisi sisällään johtamisen. Suomessa rehtorikoulutusta järjestää nyt useampi eri toimija hieman erilaisin painoituksin. Voisiko kokeilla mallia, jossa rehtoreiden koulutus keskitettäisiin Opetushallitukselle, joka suunnittelisi ja käynnistäisi tällaisen pitkäkestoisen rehtorikoulutusohjelman? Myös Rehtori-Instituutilla on jo olemassa hyviä malleja. Voisivatko Rehtori-Instituutti ja Opetushallitus yhdistää voimansa rehtorikoulutuksen suunnittelussa? Kaikki rehtorit voisi velvoittaa käymään koulutuksissa. Usein rehtoreilla itsellään onkin halua kouluttautua, mutta kuntien, eli työnantajien, käytännöt vaihtelevat liikaa. Ehdottamassani mallissa johtamiskoulutusta ei tarvitsisi hakea muualta. Joka tapauksessa Suomessa voitaisiin miettiä tarkemmin, millaista koulutusta rehtoreille tarjotaan ja voisi olla olemassa jokin malli siitä miten rehtori rakentaa oman koulutuspolkunsu järjestelmän puitteissa. Esimerkiksi Palloliitolla on olemassa valmentajille koulutusohjelma, jossa edetään vähitellen E-tasolta kohti ylempiä tasoja oman kunnianhimon ja kiinnostuksen mukaan. (Palloliitto 2014.) Rehtoreille voisi ajatella samansuuntaista selkeää koulutusjärjestelmää, joka voisi olla karkeasti taulukon 3 mukainen.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki rehtoreiden koulutusjärjestelmästä.

<b>Taso</b>	<b>Kenelle suunnattu</b>
<b>A</b>	Kokeneille rehtoreille. Koulutusta esimerkiksi mentorointiin ja aluerehtorin tehtäviin.
<b>B</b>	Yli viisi vuotta rehtorina toimineille.
<b>C</b>	Uusille rehtoreille.
<b>D</b>	Rehtorin työtä suunnitteleville opettajille.

## 6 LOPUKSI

Tämän tutkielman hypoteesina on toiminut kandidaatintutkielmastani syntynyt oletus, että rehtoreita ei perehdytetä työhönsä riittävän hyvin. Tätä olettamusta lähdin työssäni testaamaan. Olen tutkimukseni kautta saanut tuohon kysymykseen vastauksen. Lisäksi olen saanut vastauksia muihin kysymyksiin, ja tutkimusprosessin aikana on noussut esiin huomattava määrä lisäkysymyksiä. Alkuperäinen hypoteesi pitää tämän tutkimuksen valossa paikkansa. Rehtoreita ei perehdytetä riittävästi työhönsä. Tämän syihin palataan tuonnempana.

Lopuksi on hyvä tarkastella rehtorin työn kehittymistä historiallisesta näkökulmasta käsin. Olen työni toisessa luvussa kuvaillut, kuinka rehtorin työnkuva ja asema on muuttunut vuosien saatossa. Aikaisemmin rehtoreilla ei ollut todellista valtaa kouluissa, vaan järjestelmä toimi keskusjohtoisesti. Kouluhallituksesta kerrottiin hyvin tarkasti, kuinka asiat hoidetaan, ja sen lisäksi sieltä käytiin tarkastamassa, että asiat hoidettiin juuri niin kuin on ohjeistettu. Vähitellen tuo keskusjohtoinen järjestelmä on purettu, ja nykyisin koulujen rehtoreilla on paljon todellista valtaa päättää koulunsa asioista. Tämä tarkoittaa, että rehtorin työnkuva on muuttunut toteuttajasta suunnittelijaksi. Rehtorin työ vuonna 2014 on aivan toista kuin vuosisadan alussa tai 1980-luvulla.

Hyppy riviopettajasta rehtoriksi onkin nykyisin huomattavasti suurempi kuin aikaisemmin. Tutkielmani päähuomio on kiinnittynyt juuri tähän seikkaan. Mitä riviopettaja voi itse tehdä ja miten järjestelmä tukee häntä, jotta hyppy ei olisi liian suuri? Hyppyä voi helpottaa parhaiten kouluttautumalla. Ongelmana tällä hetkellä vain on, että koulutuksen kenttä on liian pirstaleinen. Rehtorikoulusta tarjoaa moninainen joukko erilaisia toimijoita. Koulutuksen sisällöt ovat myös hyvin pirstaleisia. Kärjistettynä rehtoreille tarjotaan kyllä monenlaista koulutusta, mutta itse johtamiseen liittyvä koulutus tulee hakea muualta. Tätä pitäisi selkeyttää ja rakentaa johdonmukainen rehtoripolku. Tutkimuksessani on myös käynyt ilmi, että työnantajat eli kunnat eivät perehdytä uusia rehtoreita riittävästi tehtäviinsä. Liian monessa tapauksessa rehtorit ovat jääneet käytännössä kokonaan ilman perehdytystä.

Toisaalta rehtorin työ on asiantuntija-ammatti, johon ei voi perehdyttää samalla tavalla kuin vaikkapa paperikoneenhoitaja perehdytetään työhönsä. Suomalaiset rehtorit ovat korkeasti koulutettuja, joten heiltä myös odotetaan, että heillä on valmiuksia ottaa työtehtävä haltuunsa. Voi olla, että opettajien ammattiprofessio on tässä tapauksessa hyvin vahva. Opettajat ovat yksi harvoista

aloista yliopistosta, josta valmistutaan ammattiin. Ehkäpä tämä näkyy myös jollain tavalla siinä, että koulutus koetaan ratkaisukeinoksi rehtorin työn aloituksessa ja perehdytyksessä. Rehtorikoulutusta voidaan kyllä parantaa ja järjeistää, mutta rehtorikoulutus ei lopulta ratkaise työn aloituksen ja perehdytyksen ongelmia. Rehtorin tulee pystyä ottamaan asioista selvää ja perehtyä työhönsä myös itse, sillä samalla tavalla toimitaan muissakin asiantuntija-ammateissa.

Tämä tutkimus osoittaa selvästi, että uusien rehtoreiden perehdyttämisessä ja koulutuksessa on kehitettävää. Tässä herää väistämättä kysymys, miksi tilanne on näin huono? Miksei uusia rehtoreita kouluteta ja perehdytetä paremmin? Helpoin vastaus tähän varmasti olisi, että ei ole rahaa tai resursseja, mutta tällä vastauksella voidaan liian usein lakaista vaikeat asiat maton alle. Vastauksena voi olla se, että rehtorit suorittavat rehtorikoulutuksensa muulla tavalla kuin virallisilla rehtorikursseilla ja koulutuksilla. Tutkimukseeni osallistuneista haastatelluista 75 % aloitti rehtorina, vara- tai apulaisrehtorina vasta kun he olivat työskennelleet ensin opettajan tehtävissä vähintään kuuden vuoden ajan. Voisiko tuota ajanjaksoa pitää heidän rehtorikoulutuksenaan tai perehdytyksenään? Voi olla niin, että uudet rehtorit ovat jo itse perehtyneet opettajana ollessaan rehtorin työhön melko hyvin, ja he ovat niin motivoituneita ottamaan asioista selvää, että he eivät edes tarvitse parempaa koulutusta. Luultavasti kuitenkin tilanne on niin, että uusien rehtoreiden on pakko tehdä paljon töitä ottaakseen asiat haltuunsa, koska järjestelmä ei auta heitä siinä. Ainakin tämän tutkimuksen valossa rehtorit kyllä arvostivat rehtorikoulutuksia ja osallistuivat niihin mielellään.

Suomalaiset rehtorit tekevät tutkitusti (Suomalaisen rehtorin työtodellisuus 2005, 19) paljon töitä, ja suomalaisia rehtoreita myös arvostetaan niin koti- kuin ulkomaillakin. Yksi tämän tutkimuksen tuloksista on ollut myös se, kuinka hyvin suomalaiset rehtorit työstään selviytyvät suhteessa siihen, kuinka huonosti työnantajat ja järjestelmä tukevat uutta rehtoria hänen aloittaessaan työnsä. Kouluissa aloitetaan vähän väliä erilaisia kehityshankkeita. Yksi erinomaisen tärkeä kehityshanke olisi tehdä järjestelmä, jossa uudet rehtorit saisivat tukea ja johdonmukaista koulutusta. Suomessa on jo olemassa paljon hyviä käytäntöjä, ja ne pitäisi vain jalkauttaa niin, että ne ovat kaikkien saatavilla ja ulottuvilla. Suomalainen opettajankoulutus on ainakin tällä hetkellä hyvin suosittua. Hakijoita riittää, ja heistä voidaan valita parhaat. (Sahlberg 2011, 14.) Onko tilanne sama rehtoreilla? Onko rehtoreiden paikkoihin hakijoita ja voivatko valitsijat valita laajasta joukosta selkeästi parhaimman kandidaatin? Moni rehtoreista on jo yli 50-vuotias, joten kohta aukeaa paljon rehtorin paikkoja. Riittääkö laadukkaita hakijoita? Ovatko kunnat suunnitelleet kuinka perehdyttävät ja kouluttavat uudet rehtorit työhönsä? Viimeistään nyt olisi hyvä hetki alkaa miettiä näitä asioita toden teolla.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on ajankohtaisuus. Koulun johtamiseen liittyvät asiat ovat tällä hetkellä pinnalla, eikä uusien rehtoreiden aloitusta, perehdytystä ja koulutusta ole tutkittu kovin laajasti tähän mennessä. Tutkimukseni tuo siis ainakin jossain määrin uutta tietoa. Tutkielmani heikkous on se, että on vaikeaa sanoa, ovatko nämä tulokset yleistettävissä Suomen muihin isoihin kaupunkeihin. Tämä tutkimus käsittelee vain osaa Pirkanmaan kunnista. Tämä voisikin olla yksi hyvä jatkotutkimuksen aihe, eli laajentaa vertailua muihin kaupunkeihin. Yksi haaste tässä tutkimuksessa on ollut myöskin teoriaosuuden rakentaminen. Aiheesta ei ole olemassa kovinkaan paljon tutkimusta entuudestaan, joten olen kovasti pohtinut, mitä teoriaosani pitää sisällään. Olen päätenyt näihin valintoihin, koska koen, että täytyy ymmärtää mennyttä, jotta voi ymmärtää nykyisyyttä. Tällä viitataan nimenomaan rehtorin työnkuvan historialliseen kehityskulkuun. Kolmannessa ja toisessa luvussa kuvaan nykypäivän rehtorin työtä meillä ja muualla. Koen, että on avartavaa ymmärtää menneisyyden lisäksi myös miten muualla toimitaan. Tässä tutkimuksessa olen antanut haastateltavien rehtoreiden äänen päästä kuuluviin, mutta toivottavasti se ei ole vienyt liikaa tilaa tutkijan omilta havainnoilta ja päätelmiltä. Olen pyrkinyt rakentamaan työstäni tarinan, joka etenee jouhevasti, uskottavasti ja ajatuksia herättäen.

Tässä tutkimuksessa olen haastatellut rehtoreita ja tutkinut heidän työtään erityisesti uran alussa. Jatkotutkimusaiheena voisi olla esimerkiksi suomalaisen rehtorikoulutuskentän analyysi, jossa selvitettäisiin tarkemmin, millaisia toimijoita kentällä on, ja pyrkiä muodostamaan valtakunnan tilanteesta kokonaiskuva. Olen tämän tutkimuksen aikana törmännyt myös kuntien erilaisiin perusopetuksen johtamismalleihin ja järjestelmiin. Olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka nämä järjestelmät eroavat toisistaan.

Tämän tutkimuksen tekeminen kesti noin vuoden verran, ja tässä ajassa minulle syntyi esiymmärrys rehtorin työstä. Sama tutkimus olisi varmasti erilainen jonkun toisen tekemänä. Ehkäpä tämän työn heikkous ja vahvuus on se, että minulla ei ole kokemusta rehtorin työstä. Tässä työssä nostan varmasti esiin asioita, jotka ovat itsestään selvyiksiä aiheen parissa työskenteleville, mutta toisaalta minulla ei myöskään ole pinttyneitä ennakkoluuloja rehtorin työstä. Luin graduoppaasta, että valitse aihe, jota jaksat tutkia yhdeksän kuukautta. Vähän kauemmin työssä lopulta kesti, mutta ainakin aiheeni on ollut minulle mieleinen, ja toivottavasti se myös näkyy työstäni.

# LÄHTEET

Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P.Kettunen & H.Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. 144–175.

Antikainen, A. & Rinne, R. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P.Kettunen & H.Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. 411–477.

Alava, J. 2000. Koulutuksen käytäntö. Teoksessa Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus. 219–248.

Asetuskokoelma, 1872–1992. Suomen asetuskokoelma.

Asetuskokoelma, 1919/30. Asetus Suomen yksityiskouluista. 18.3.1919/30.

Asetuskokoelma, 1958/321. Kansakouluasetus. 23.7.1985/321.

Asetuskokoelma, 1998/986 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership.

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. SKS:Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.

Hämäläinen, K. Lindström, A. & Puhakka, J. 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia sarja. Yliopistopaino: Helsinki.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jalava, M. & Tuomaala, S. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. 74–91.

Jalava, M. Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. 70–99.

Johnson, P. 2005. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa. Raportti 3.2.2005. Suomen rehtorit ry SURE-FIRE. Raportti.

Juva, S. 1983. Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Suomen kaupunkiliitto. Kunnallispaino Oy.

Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyväskylän yliopisto, 1999. Tiedote. Saatavilla:

<<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/1999/09/tiedote-2007-09-18-14-39-01-850401>> Viitattu 7.6.2014

Kaarninen, M. 2011. Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. 405–428.

Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kauranne, J. 2010. Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys XLVIII. verkkojulkaisu. Saatavilla: <[http://www.kasvhistseura.fi/site/?lan=1&page\\_id=33](http://www.kasvhistseura.fi/site/?lan=1&page_id=33)> Viitattu 22.5.2014.

Kettunen, P. & Simola, H. 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. SKS:Helsinki.

Kolu, K. 2006. Perehtyä ja perehdyttää. Uuden rehtorin aloitus. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (toim.) Kuorma kasvaa, voiko johtajuutta jakaa. Opetushallitus. Verkkojulkaisu.

Koski, E. 1983. Tulostavuu ja koulun johtaminen. Teoksessa Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Suomen kaupunkiliitto & Suomen kuntaliitto. Julkaisu 23. Tampere: Kunnallispaino.

Lahtero, T. & Risku, M. 2012. Symbolic leadership and leadership culture in one unified comprehensive school in Finland. Teoksessa School Leadership & Management Vol. 32, No. 5, November 2012, 523–535. Routledge.

Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän. Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-Kustannus.



Lyytinen, H.K. & Anttila, P. 2006. Tarkastustoiminta peruskoulun arvioinnin muotona. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. Yhtenäisen Peruskoulun menestystarina.

Minedu, 2014. Finland and PISA. Saatavilla: <<http://www.minedu.fi/pisa/?lang=en>> Viitattu 14.10.2014

Ministry of Education, 2007. Improving School Leadership, Finland Country Background Report. Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:14. Verkkojulkaisu.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Mustonen, K. 2007. Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Johtajan tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa A. Pennannen Koulun johtamisen avaimia. 53–69.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus, 1994. Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus 2012 a. Raportit ja selvitykset 2012 Tiivistelmä. Laatinut Atso Taipale. Verkkojulkaisu.

Opetushallitus, 2012 b. Raportit ja selvitykset 2012:11. Kansainvälinen kartoitus rehtoreiden työstä ja täydennyskoulutuksesta. Verkkojulkaisu.

Opetushallitus, 2012 c. Muistiot 2012:8. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Laatinut Honkanen, M. Verkkojulkaisu.

Opetushallitus, 2013. Raportit ja selvitykset 2013:16. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Verkkojulkaisu.

Opetushallitus, 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Opettajat Suomessa 2013.

Opetushallitus, 2014. Työryhmän raportti. Saatavilla:

<[http://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/pedagoginen\\_johtaminen\\_tarkeinta\\_rehtorin\\_tyossa?language=fi](http://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/pedagoginen_johtaminen_tarkeinta_rehtorin_tyossa?language=fi)> Viitattu 2.4.2014

Palloliitto, 2014. Valmentajakoulutuskaavio. Saatavilla:

<<http://www.palloliitto.fi/tampere/koulutus/valmennuskoulutus> Viitattu 8.5.2014.>

Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen avaimia. PS-kustannus: Jyväskylä.

Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen. Aikansa ilmiö. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 132.

Pirttiniemi, J. 2010. Kouluylihallituksen tarkastustoimesta opetushallituksen informaatio-ohjaukseen. Teoksessa Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XLVIII. Saatavilla: <[http://www.kasvhistseura.fi/site/?lan=1&page\\_id=33](http://www.kasvhistseura.fi/site/?lan=1&page_id=33) Viitattu 3.2.2014. 243–257>.

Pusa, O. 2012. Rehtoreiden kokemuksia uransa alusta. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rantala, J. 2006. Kansakoulunopettajat. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. (toim.) Yhtenäisen Peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Palmenia-sarja.

Rehtori-instituutti, 2014. Koululaitosjohtamisen tutkimus. Saatavilla:

<<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/tutkimus>> Viitattu 23.5.2014.

Sahlberg, P. 2011. Developing Effective Teachers and School Leaders. The Case of Finland. Teoksessa Darling-Hammond, L. & Rothman, R. Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. SCOPE.

Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.

Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership –menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Taipale, A. 2006. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. (toim.) Yhtenäisen Peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Palmenia-sarja.

Taipale, A. 2012. Kansainvälinen rehtorikartoitus. Kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2012:12. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.

Tilastokeskus, 2013. Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus. Helsinki. Saatavilla: <[http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop\\_2013\\_2013-11-15\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_fi.html)> Viitattu: 7.6.2014.

Tilastokeskus, 2014. Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2013. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: <[http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj\\_2013\\_2014-02-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tie_001_fi.html)> Viitattu: 7.6.2014.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: <[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)> Viitattu 21.5.2014

Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A5/1984.

Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

## **Haastattelurunko Rehtoreiden kokemukset työuransa alusta kevät 2012**

### **I Taustakysymykset**

Kertoisitko alkuun nimesi ja ikäsi?

Koulun koko?

Oppilaiden lukumäärä?

Opettajien lukumäärä?

Opetusvelvollisuus viikossa?

Millainen on tyypillinen työpäiväsi/työviikkosi?

### **II Valmistautuminen rehtorin tehtäviin/uran alku**

Kauanko olet toiminut rehtorina?

Kauanko toimit opettajana ennen rehtorin toimenkuvaa?

Miten olet päätenyt rehtoriksi?

Oletko itse halunnut rehtoriksi?

Miten olet päätenyt juuri tämän koulun rehtoriksi?

Miten olet valmistautunut rehtorin tehtävään?

Oletko suorittanut Opetushallinnon tutkinnon rehtorin kelpoisuutta varten?

Mitä koulutusta olet saanut rehtorin tehtävää varten urasi alussa?

Oletko toiminut apulaisrehtorina?

Millaisen perehdytyksen sait kun aloitit?

Olitko tyytyväinen saamaasi perehdytykseen?

Mikä oli edeltäjäsi rooli? Oliko edeltävällä rehtorilla vaikutusta toimenkuvaasi, millaisen perinnön hän jätti?

### **III Johtaminen**

Millaisia ominaisuuksia vaaditaan nykypäivän rehtorilta?

Mikä on sinusta rehtorin tärkein tehtävä koulussa?

Osaatko kuvailla millainen johtaja sinä olet?

Onko sinulla jokin johtamisaate/näkökulma mihin johtamisesi nojautuu?

Oletko ollut johtamassa muutosta koulussanne?

Mikä on ollut oma roolisi näissä muutoksissa?

Millaisena olet kokenut muutosten johtamisen?

Millainen toimintaympäristö koulu on johtaa? Millaisia henkilöitä opettajat ovat johdettavina?

Muistuttaako koulun johtaminen sinusta nykyään yrityksen johtamista? Miksi/Miksi ei?

Miten näet pedagogisen johtamisen koulussa, onko siihen aikaa/tarvetta? Millainen pedagoginen johtaja sinä olet?

#### **IV Rehtorin uran alku**

Millaisia haasteita kohtasit aloittaessasi rehtorina? Miten selviydyit näistä haasteista?

Miten sinuun suhtauduttiin urasi alussa? Millaisena koit työurasi alun?

Mikä tai kuka oli sinun tärkein tukiverkostosi työurasi alussa? Entä nyt?

Onko sinulla jokin virallinen/epävirallinen ympäristö/paikka missä keskustelit muiden rehtoreiden kanssa? Miten työnantajasi/esimiehesi tukee sinua?

Onko muiden suhtautuminen sinuun muuttunut rehtorin toimenkuvasi aikana? Kyseenalaistettiin johtajuuttasi työurasi alussa? Miten? Kuka?

#### **V Tilanne nyt**

Onko rehtorin työ vastannut odotuksiasi?

Oletko saanut rehtoriksi valintasi jälkeen johtamiseen liittyvää koulutusta? Millaista? Millaista koulutusta kaipaisit?

Jos nyt aloittaisit rehtorina, mitä tekisit toisin?

Viihdytkö työssäsi tällä hetkellä? Oletko tyytyväinen työmäärääsi?

Toivoisitko lisää tukea työhösi? Keneltä?

Mitä ohjeita antaisit aloittelevalle rehtorille? Miten olet mielestäsi muuttunut johtajana rehtorin toimenkuvan aikana?

Onko sinulla idea/visio mihin suuntaan haluaisit kehittää omaa johtajuuttasi tulevaisuudessa?

Entä mihin suuntaan toivoisit että rehtorin työnkuva kehittyisi tulevaisuudessa?

***Olli Pusa Tampereen yliopisto 2012 kevät***

## **Uusi haastattelurunko kevään 2014 haastatteluista varten**

### **I Taustakysymykset**

Kertoisitko alkuun nimesi ja ikäsi?

Oppilaiden lukumäärä?

Opettajien lukumäärä?

Opetusvelvollisuus viikossa?

Koulumuoto? (alakoulu, yläkoulu vai yhtenäiskoulu)

### **II Valmistautuminen rehtorin tehtäviin/uran alku**

Kauanko olet toiminut rehtorina?

Kauanko toimit opettajana ennen rehtorin toimenkuvaa?

Oletko toiminut apulaisrehtorina?

Miten olet päätenyt rehtoriksi?

Oletko itse halunnut rehtoriksi?

Miten olet päätenyt juuri tämän koulun rehtoriksi?

Miten olet valmistautunut rehtorin tehtävään?

Mikä oli edeltäjäsi rooli? Oliko edeltävällä rehtorilla vaikutusta toimenkuvaasi, millaisen perinnön hän jätti?

### **III Koulutus ja perehdytys**

Oletko suorittanut Opetushallinnon tutkinnon rehtorin kelpoisuutta varten?

Mitä koulutusta olet saanut rehtorin tehtävää varten urasi alussa?

Millaisen perehdytyksen sait kun aloitit?

Olitko tyytyväinen saamaasi perehdytykseen? Miksi?

Osaatko sanoa onko kunnassasi/kaupungissasi tällä hetkellä jokin tietty perehdytysohjelma tai käytäntö uutta rehtoria varten? (Mentorointi tai aluerehtorijärjestelmä)

Millaisia asioita tämä perehdytysohjelma mahdollisesti sisältää? (Johtamisen teoriaa esim. ihmisten johtamista vai käytännön koulutusta esim. atk-ohjelmien ja raportoinnin suhteen.)

Millainen käsitys sinulla yleisesti ottaen on rehtoreiden perehdyttämisestä? Onko tilanne hyvä, onko suuria alueellisia eroja vai kaipaisiko tilanne parannusta?

Millainen perehdytys olisi sinusta hyvä uudelle rehtorille? Kenen tulisi perehdyttää ja kuinka kauan perehdytyksen olisi hyvä kestää?

*Onko teillä olemassa työnantajan toimesta jokin virallinen foorumi, jossa rehtorit tapaavat säännöllisesti toisiaan? Onko se toimiva systeemi?*

*Entä onko olemassa epävirallisia foorumeita, joissa rehtorit tapaavat toisiaan?*

#### **IV Tilanne nyt**

Onko rehtorin työ vastannut odotuksiasi?

Oletko saanut rehtoriksi valintasi jälkeen johtamiseen liittyvää koulutusta? Millaista? Millaista koulutusta kaipaisit?

Jos nyt aloittaisit rehtorina, mitä tekisit toisin?

Viihdytkö työssäsi tällä hetkellä? Oletko tyytyväinen työmäärääsi?

Toivoisitko lisää tukea työhösi? Keneltä?

Mitä ohjeita antaisit aloittelevalle rehtorille? Miten olet mielestäsi muuttunut johtajana rehtorin toimenkuvan aikana?

Onko sinulla idea/visio mihin suuntaan haluaisit kehittää omaa johtajuuttasi tulevaisuudessa?

Entä mihin suuntaan toivoisit että rehtorin työnkuva kehittyisi tulevaisuudessa?

***Olli Pusa Tampereen yliopisto 2014 kevät***